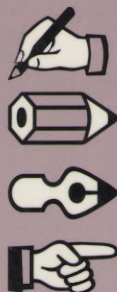


El conocimiento oficial

**La educación democrática
en una era conservadora**

Michael W. Apple

Temas de educación
Paidós



En estos tiempos que corren, cuando los principios fundamentales de la enseñanza pública parecen verse tergiversados por intereses varios, el presente libro de Michael W. Apple alza su voz para denunciar la comercialización y la privatización a las que están siendo sometidas nuestras escuelas. A través de un atento examen de los más controvertidos temas, desde la adopción de ciertas políticas respecto a los libros de texto hasta la manipulación de que es objeto la educación por parte de algunos grupos sociales, Apple nos ofrece un poderoso análisis de los motivos y las causas que nos están conduciendo a esta situación. Y, de este modo, sus lúcidas conclusiones intentan contrapesar el impacto que están ejerciendo las políticas más reaccionarias en el ámbito de la práctica educativa, destacando los esfuerzos cotidianos de algunos profesores -incluido él mismo- en su lucha por conseguir una educación más justa e igualitaria. Lleno a la vez de preocupación y de esperanza, *El conocimiento oficial* debería ser una lectura obligatoria para todos aquellos educadores que quieran poner en práctica una enseñanza verdaderamente progresista en esta época esencialmente conservadora.

Profesor de Política Educativa en la Universidad de Wisconsin, y admirado -entre otros- por Paulo Freire y Paul Willis, Michael W. Apple es también autor de *Educación y poder* y *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, ambas obras igualmente publicadas por Paidós.

ISBN 84-493



9 788449 301599

EL CONOCIMIENTO OFICIAL LA EDUCACIÓN
612758C 9788449301599



2 498405 060053

Desde 1923, tu librería de
confianza y tu compra segura
de libros en internet

casadellibro.com

83351/0

Michael W. Apple

El conocimiento oficial

La educación democrática
en una era conservadora



Título original: *Official Knowledge. Democratic education in a conservative age*
Publicado en inglés por Routledge, Nueva York, Londres

Traducción de Francesc Ballesteros

Revisión de Joaquim Sempere

Cubierta de Ferran Cartes y Montse Plass

1ª edición, 1996

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1993 by Michael W. Apple

© de todas las ediciones en castellano,

Ediciones Paidós Ibérica, S. A.,

Mariano Cubí, 2 - 08021 Barcelona

y Editorial Paidós, SAICF,

Defensa, 599 - Buenos Aires.

ISBN: 84-493-0159-9

Depósito legal: B-394/1996

Impreso en Hurope, S. L.,

Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

Agradecimientos	9
1. Introducción: la política del conocimiento oficial	13
2. La política del sentido común: por qué triunfa la derecha	29
3. La política cultural y los textos	61
4. La regulación del conocimiento oficial	83
5. La creación de una audiencia cautiva: el Canal Uno y la economía política de los textos	117
6. ¿De quién es este currículo? (con Susan Jungck)	147
7. «¡Pero si soy buena!»: el arte y la política de creación de nuevo conocimiento en las escuelas	175
8. La política pedagógica y la construcción de la comunidad	183
Apéndice: educación, poder y biografía personal. Una entrevista	197
Bibliografía	215
Índice de nombres	225
Índice analítico	229

AGRADECIMIENTOS

Conocimiento oficial es el volumen cuarto de lo que ha venido a llamarse «la trilogía Apple»: *Ideología y currículo*, *Educación y poder* y *Maestros y textos*. Afi- nando los conceptos, quizás podría llamarse el «quadrivium», idea que también tiene que ver —como el resto de estos libros— con las relaciones entre el conoci- miento y el poder en la educación. Cada volumen se ha construido sobre la base del anterior, con frecuencia corrigiendo y aumentando los argumentos o dándoles una nueva base. Tomados en conjunto, estos libros ilustran mi lucha (con la ayu- da de muchas otras personas) por entender los límites y las posibilidades de una acción educativa democrática.

El origen de todos estos temas se remonta muy atrás, tal como explico en una entrevista que se me hizo y que se publica en este libro a modo de apéndice. En- tre las cosas que más me han influido están los años que pasé como joven profesor (sólo tenía 19 años cuando empecé) en las escuelas de barrio de una de las ciuda- des más pobres de Estados Unidos. Entonces vi con meridiana claridad que, a me- nos que actuáramos políticamente —tanto desde dentro de la escuela, como des- de fuera, desde la sociedad— para conseguir unos currículos educativos menos racistas, menos sexistas y menos clasistas, una praxis educativa de carácter más crítico y unas relaciones más estrechas entre las escuelas y la comunidad local, ni yo ni mis estudiantes y colegas tendríamos muchas posibilidades de obtener un amplio triunfo. Más tarde, cuando llegué a presidente del sindicato de profesores, la naturaleza estructural de estos problemas —con nuestras prioridades económi- cas a nivel local, estatal y nacional, con nuestra criminal política de salud, con la destrucción a veces consciente de nuestras ciudades, etc.— se hizo más patente. Mi sensibilidad por la naturaleza, fuentes y complejidad de las causas de estas condiciones opresoras que tanta gente experimenta ha ido creciendo; pero una cosa no ha cambiado: la ira. Si no llegamos a enfadarnos por lo que esta sociedad hace con sus hijos, ¿existirá algún motivo capaz de suscitar nuestra ira?

Por supuesto, el enfado puede descentrarnos. Puede bloquear nuestra capacidad de comprender las situaciones complejas. En cambio, constituye un maravilloso acicate para seguir adelante, para tratar de llegar al núcleo del problema, en una época en que los esfuerzos en pro de una educación crítica son blanco de los ataques de la derecha.

En el primer párrafo he mencionado la ayuda de otras personas. La lista es muy larga y tengo la certeza de que aún podría (y debería) serlo más. Pero tengo un defecto. Me gusta escuchar a la gente; aprecio las críticas a mis esfuerzos, por desagradables que sean. Nuestra tarea es *colectiva* y, a menos que respetemos los derechos de los demás a ponernos en entredicho, no estaremos en el camino de la política que supuestamente nos hemos trazado.

Entre las personas que me han enseñado algunas cosas importantes sobre lo que estoy diciendo están: Petter Aasen, Alicia de Alba, Peter Apple, Madeleine Arnot, Shigeru Asanuma, Jim Beane, Basil Bernstein, Lanny Beyer, Nick Burbules, Kathleen Casey, Lourdes Chehaibar, Somphong Chitradub, Linda Christian-Smith, John Clarke, John Codd, Bob Connell, Roger Dale, Linda Darling-Hammond, Gabriela Delgados, Ann De Vaney, Patricia Ducoing, Liz Ellsworth, Mariano Enquita, Steven Fain, Paulo Freire, Edgar Gonzales, Liz Gordon, Beth Graue, Maxine Greene, Stuart Hall, Ove Haugalokken, Allen Hunter, David Hursh, Alison Jones, Didacus Jules, Susan Jungck, Harvey Kantor, Koji Kato, Jane Kenway, Ki Seok Kim, Herbert Kliebard, Colin Lankshear, Ann Lieberman, Dan Liston, Alan Lockwood, Allan Luke, Carmen Luke, Marisol Martínez, Cameron McCarthy, Peter McLaren, Sue Middleton, Isamu Mizutani, Akio Nagao, Susan Noffke, Jeannie Oakes, Michael Olneck, Bertha Orozco, Bu Kwon Park, Paige Porter, Gary Price, Adriana Puiggros, Fazal Rizvi, Leslie Roman, Judyth Sachs, Francis Schrag, Chris Searle, Steven Selden, Tomas Tadeu da Silva, Einar Skaalvik, Graham Smith, Linda Smith, Richard Smith, Jonas Soltis, Alfred Tellaug, Sumlee Thongthaw, Carlos Torres, Bonnie Trudell, Lois Weis, Philip Wexler, Geoff Whiny, Paul Willis y Kenneth Zeichner.

He elaborado esbozos de los capítulos de este libro en algunas de las instituciones donde he residido durante diversos períodos de tiempo. Especialmente la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda, la Universidad Pontificia de São Paulo en Brasil, la Universidad de Trondheim en Noruega y la UNAM de México.

Jayne Fargnoli, amiga y editora en Routledge, me facilitó el tipo de asistencia que demuestra su talento como editora. Diane Falkner, la secretaria con quien trabajo, ha colaborado conmigo en algunos libros. Su esmero, su habilidad y su entrega son muy apreciables, así como los esfuerzos de Patricia Martin.

En cada uno de mis libros he dado especialmente las gracias al Seminario de los Viernes de la Universidad de Wisconsin (Madison). Todos los que vienen a Madison para pasar el tiempo conmigo, se sienten sorprendidos de lo que en Wisconsin quizás tenemos fácilmente asumido: que puede haber ocasiones y lugares en que un grupo de personas política y educativamente comprometidas se junten para darse mutuamente apoyo, hablar como locos y, a veces, también divertirse.

De ello hablo en el capítulo octavo del libro. Pero las razones de las personas que han participado en el Seminario del Viernes durante los últimos veinte años y los grupos actuales de doctorandos (y amigos) me recuerdan constantemente los silencios y las debilidades de mis (nuestras) ideas y de la manera en que se expresan.

Este libro está dedicado a Rima D. Apple, historiadora de la medicina, de las mujeres y de la política de consumo. Da la casualidad de que estamos casados. Los últimos años hubieran podido ser un infierno, y a menudo lo han sido, a causa de la grave enfermedad de nuestro hijo y de las dudas sobre si debíamos trasladarnos de universidad. A pesar de todas estas dificultades, continúa siendo la persona a quien más ligado estoy de muchas maneras. Además, si ella piensa que algo es una «tontería», normalmente lo es.

Para este libro, he recibido el apoyo de la Fundación para la Investigación de Escuelas Superiores de la Universidad de Wisconsin (Madison) y de la Fundación Spencer. Por supuesto, las conclusiones de mi investigación son mías, no suyas.

INTRODUCCIÓN: LA POLÍTICA DEL CONOCIMIENTO OFICIAL

El niño y el crítico

Ocurrió justo después de comer. Los niños habían terminado de comer en la cafetería de la escuela y salieron afuera a jugar hasta la hora de entrar en clase. Nadie vio exactamente cómo empezó, pero dos de ellos empezaron a mirarse fijamente. Al intercambio de palabras siguieron los insultos. Se formó un círculo alrededor. Otros niños intentaron separar a los dos primeros, pero pronto la pelea estaba en marcha (en realidad, simples escarceos y zarandeos, nada de puñetazos). El director se hallaba fuera, hablando con unos profesores que habían estado de guardia en el patio del recreo aquel día. El director (que habría podido ser una mujer, aunque en este caso no lo era) separó a los dos niños prácticamente exhaustos y furibundos. (Estaba algo malhumorado por el día tan duro que había tenido.) Los cogió del cuello y los llevó a su despacho. Pero no se conformó con los dos que se habían peleado. Señalando a otro que, como todos los demás del círculo, había estado mirando con excitación y nerviosismo la pelea, les gritó a los tres: «Al despacho, ¡ahora!».

La escena del despacho no fue agradable: niños de nueve años sombríos o llorosos, el director abroncándoles. Llamaron a los padres de los tres niños para que se los llevaran. No se puede tolerar esta conducta. Si vuelve a ocurrir, habrá que expulsarles.

Era la segunda vez que se había avisado a los padres de uno de los niños. En realidad, fue un simple espectador, aunque trató de intervenir para parar la pelea. La primera vez que llamaron a sus padres, dos semanas antes, él mismo se había visto envuelto en una seria escaramuza. Sus padres y el profesor hicieron lo que creían que era lo mejor. Las peleas no resuelven nada, dijeron. El aprendió bien la lección e intentó parar a los demás. Ahora, por segunda vez, tenía problemas. La primera vez había salido «perdiendo» porque un chico mayor que él le había es-

tado provocando durante semanas, hasta que la gota colmó el vaso. El mayor era blanco; el niño aquí en cuestión era negro. La provocación era normalmente una palabra repetida hasta la saciedad. La palabra era «negro». Tú, ignóralo; simplemente ignóralo. Al final se produjo la explosión. La bronca fue para él, demasiado enfadado para hablar en su defensa; el otro se limitó a mentir convincentemente sobre quién había «empezado». Más tarde, en el patio, siguió otra riña (motivada por una discusión sobre de quién era el turno en las canicas) y el chico que aprendió la lección de no pelearse volvió a caer. Se le había visto en medio del barullo y hacía poco que había peleado; además, era negro; todo le hacía aparecer como culpable.

Esto no es una historia apócrifa. El chico se llama Paul. Es afroamericano. Es mi hijo.

Quizá parezca una manera extraña de empezar un libro sobre la forma en que el poder de la diferencia actúa en la educación. Creo que normalmente es mejor empezar por la propia piel, por así decir, para acordarnos constantemente de que ciertos fenómenos sociales como el racismo y el sexismo, condenados por muchos de nosotros, no son abstracciones. Sus efectos son viscerales. No han sido erradicados de la vida diaria, sino que la impregnan.

En este caso, el racismo reaparece en la vida diaria de manera subrepticia (\-no tan subrepticia). Es un caso intrascendente, tanto que parece trivial en comparación con las brutales condiciones de las escuelas tan bien descritas por Tonathan Kozol en *Savage Inequalities*¹ y con los tan divulgados tumultos traumáticos de Los Ángeles de este año. (Por supuesto, siempre debemos recordar que el saqueo de aquella comunidad, que fue un hecho *real* e indiscutible, tenía un trasfondo de por lo menos doce años de ofensiva conservadora nefasta para la vida urbana y para los pobres. La política de la administración Reagan, continuada por Bush, fue tan destructiva que las acciones posteriores de la gente pobre en las calles de Los Ángeles o de cualquier otro sitio son una modesta manifestación de violencia en comparación con la destrucción de esperanzas, sueños, oportunidades e incluso de personas, realizada por la derecha y sus aliados. Pero un niño —que esta vez, casualmente, era mi hijo— resultó casi destruido tras años de experiencias en instituciones en que los símbolos y el poder raciales desempeñaban un papel tan importante. Por qué ocurren cosas de este tipo especialmente, de qué manera se legitiman diariamente en nuestras vidas constituye una parte de la historia que quiero contar aquí. Es algo que concierne profundamente a la política de nuestro conocimiento y a muchas de nuestras instituciones.

Si bien las cuestiones raciales desempeñan un papel considerable en mi libro —especialmente cuando me refiero a la actual restauración derechista, la raza

1. Jonathan Kozol, *Savage Inequalities*, Nueva York, Crown, 1991.

2. Uno de los mejores análisis de la estructuración racial de esta sociedad es el de Michael Omi Howard Winant, *Racial Formation in the United States*, Nueva York, 1986.

no es la «única» manera en que el poder de la diferencia actúa en la educación. Las relaciones entre géneros y clases, así como la sexualidad, con todas sus contradicciones, también son cruciales.

Lo que aquí expongo es en buena medida una crítica, puesto que estoy en contra de mucho de lo que se está institucionalizando como política oficial en esta sociedad. El programa crítico y renovador que propugno se basa en una interpretación relacional de la educación, íntimamente relacionada tanto con las desigualdades estructurales de esta sociedad como con los intentos de superarlas. Se basa en un principio ético y político: «no hay que servirse de ningún acto inhumano como medio para alcanzar la felicidad»; pero, especialmente, también en otro principio: en todo momento, los actos sociales —sean económicos, educativos o de cualquier otro tipo— «serán juzgados por su afinidad con temas como la equidad, la solidaridad, la dignidad humana, la seguridad, la libertad y el cuidado»? Esto significa que necesitamos asegurarnos de que el camino seguido, el que ahora investigamos y analizamos, «dignificará la vida humana, reconocerá los aspectos lúdicos y creativos de la gente» y verá a los demás no como objetos de manipulación ni de «liberación» siguiendo los dictados de la «mano invisible» del mercado, sino como *sujetos corresponsables* comprometidos en el proceso de deliberación democrática sobre los medios y los fines de *todas* sus instituciones.¹

Los actuales programas conservadores en materia de educación tienen poco interés por esta posición. Como mostraré más abajo, han transformado inteligentemente todo el significado de la democracia, desconectándolo de los sentimientos expresados en el párrafo anterior. En este sentido, una de las características más importantes de los programas conservadores es su constante ataque a la educación.

Parece que una de las causas principales del fracaso educativo es el control supuestamente casi total sobre los principios y la aplicación de éstos por parte de los profesores y demás «educadores profesionales». Esta autonomía «ha dejado al sistema educativo fuera del alcance de la responsabilidad de los consumidores (los padres y las comunidades) y a la vez a merced del género de iniciativas curriculares relacionadas con» las ideas liberales.²

Curriculos y valoraciones de ámbito nacional; mayores oportunidades para que «los padres elijan»; mayores responsabilidades, además de un mayor control; la mercantilización y la privatización de la educación: todos estos objetivos

3. Marcus Raskin, *The Common Good*, Nueva York, Routledge, 1986, pág. 8.

4. *Ibíd.* Véase también la discusión de esto en Landon Beyer y Michael W. Apple (comps.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press, 1988, especialmente el capítulo 1.

5. Madeleine Arnot, «Schooling for Social Justice» (artículo presentado en la XX Conferencia Nacional de la Asociación de Nueva Zelanda para la Investigación en Educación, Auckland, Nueva Zelanda, 1990). (Lo que en Estados Unidos se califica de «liberal» corresponde aproximadamente a lo que en Europa se califica de «progresista» o «de izquierda».)

pueden parecer contradictorios entre sí como conjunto de «reformas», pero forman parte del paquete de medidas conservadoras elaboradas por el ala neoliberal y neoconservadora de este movimiento.⁶ Algunas de las críticas efectuadas por los conservadores son parcialmente correctas. Pero la respuesta política y educativa de la derecha conduce exactamente en una dirección errónea, no sólo para niños como Paul, sino para la mayor parte de la gente de esta sociedad.

Por ejemplo, la restauración conservadora se basa en una *estrategia desintegradora*, uno de cuyos resultados es la creación de una «comunidad política dividida y amorala».⁷ Este carácter desintegrador es evidente con la retirada de la derecha de los convenios corporativos, que, por lo menos, servían de salvaguardas, limitando las ayudas financieras y políticas a la gente. También es evidente en los esfuerzos de la derecha por privar de derechos civiles a aquellos grupos que considera fuera de la «corriente principal» (por ejemplo, afroamericanos, indigentes, personas en régimen de beneficencia). Grupos que, a lo largo de muchos años de lucha, sólo reciente y parcialmente han podido integrarse en la política nacional. Parte de su estrategia de desintegración consiste en «hacer mucho más difícil que se comprometan en una participación notable las mujeres, las minorías étnicas, los gays (y las lesbianas), los parados e incluso los trabajadores en puestos de trabajo precarios». Esto se acompaña de un «claro rechazo del *ethos* universalista y redistributivo del estado de bienestar, rechazo del intento de conseguir los objetivos de pleno empleo por medio de la intervención del Estado y la llamada específica a determinados intereses sectoriales».⁸ Incluso con la elección, en 1992, de un demócrata «moderado» como presidente, la derecha ha seguido ejerciendo un gran nocivo impacto sobre nuestra línea de conducta, sobre nuestra vida diaria y sobre el modo de entendernos a nosotros mismos y nuestras responsabilidades mutuas. El crecimiento del poder de los grupos conservadores a nivel local, regional y nacional continúa.

Si bien en el capítulo 1 llamo a esto (siguiendo a Stuart Hall) *populismo autoritario*, estaría igualmente justificado llamarlo *particularismo aritmético*, por cuanto se trata de hacer una llamada a determinados sectores de la población: por ejemplo, una llamada en torno a las cuestiones de raza, de autoafirmación, de los valores empresariales, de los sentimientos antisindicales, de las normas establecidas, de principios sagrados del saber y la autoridad basados en un fundamentalismo religioso, de la familia, etc. No es, pues, una movilización en torno a un pro-

6. Analizo las contradicciones entre el ala neoliberal y el ala neoconservadora del movimiento de derecha con mayor detalle en Michael W. Apple, «The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?» (The John Dewey Lecture presentada en el American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco 1992). Véase también Roger Dale, *The State and Education Policy*, Filadelfia, Open University Press, 1989.

7. Bob Jessop, Kevin Bonnett, Simon Bromley y Tom Ling, *Thatcherism*, Nueva York, Polity Press, 1988, pág. 39.

8. *Ibíd.*

rama,' sino un intento de dividir a la gente en particularismos y luego albergarlos bajo el liderazgo de los potentes grupos de derechas.

Aun así, necesitamos recordar siempre que la nueva derecha se enfrenta a contradicciones que no sólo no reconoce, sino que difícilmente puede solventar. Esto crea tantas oportunidades como pérdidas para los que nos oponemos a la arrogancia de estas tendencias.¹⁰ En el capítulo 2 elaboro esto con mayor detalle, aunque volveré constantemente sobre ello a lo largo del libro.

Es frecuente ver a los poderosos poner en tela de juicio el patriotismo o la buena voluntad de los que censuran a nuestros países por sus fracasos. Preguntan: ¿es esto malo?, ¿no tenéis nada bonito que decir?, ¿por qué criticar a nuestra sociedad por su degeneración económica y por su política sexual, racial y de clases?, ¿no son los demás países iguales o peores? Por supuesto que no «todo es malo», fundamentalmente porque aquí hay una fuerte tradición de ciudadanos que dicen, en esencia, «no puedes hacerme esto a mí». Pero lo que parece que los poderosos no entienden es la necesidad primordial de escuchar la voz de la conciencia social, en un momento en que las condiciones conspiran por mancillar los valores y objetivos que más deberíamos defender. Lo que tampoco entienden es que la crítica —quizá de manera especial en sus formas más duras, como Henry Louis Gates dice, es ella misma una afirmación. Es una forma de compromiso, «una manera de reivindicar». En esencia, se trata de uno de los últimos gestos de ciudadanía, por lo que es una manera profundamente importante de decir que no estoy «sólo de paso». Yo (nosotros) *vivimos* aquí." La crítica es una de las maneras más importantes que tenemos de demostrar que esperamos algo más que promesas retóricas y sueños rotos, porque ciertas promesas las tomamos en serio.

Esta es una de las principales razones por las que, pese a los fracasos tan aireados del socialismo burocrático de Estado, es esencial que nos mantengamos firmes en la conciencia de lo que *nuestro* sistema económico y cultural está haciendo. A nivel cultural, el capitalismo establece una medida que lo mide todo —incluidos cada uno de nosotros— por la habilidad de producir y amasar riqueza. Parece que esto conduce «naturalmente» a una condena moral de los que fracasan en su contribución a la producción del beneficio. También «mixtifica» las relaciones de explotación que permiten prosperar a algunos a expensas de muchos.¹² Fue Adam Smith —que sin duda no era socialista, tanto por razones prag-

9. *Ibíd.*, pág. 40. Caracterizar el crecimiento de la nueva derecha —con su difícil alianza entre neoliberales y neoconservadores— es realmente menos fácil de lo que uno podría esperar. Ello implica que ya conocemos su carácter y su naturaleza. Ahora bien, este movimiento ha cambiado, en parte a causa de la resistencia de otros y en parte a causa de que ha ido desarrollándose con los cambios económicos, políticos e ideológicos. Puesto que aún no ha consolidado su posición, y su poder no es total, necesitamos estar abiertos siempre a la posibilidad de que las características que estoy esbozando estén sujetas a cambio. *Ibíd.*, pág. 12. Véase también: Grupo de Educación II, *Education Limited*, Londres, Unwin Hyman, 1991, y la importante continuación de este trabajo por Geoff Whitty.

10. Grupo de Educación II, *Education Limited*, pág. x.

11. Henry Louis Gates, Jr., «What Is Patriotism?», *The Nation* 253, marzo 15-22, 1992), pág. 91.

12. Michael B. Katz, *The Undeserving Poor*, Nueva York, Pantheon, 1989, pág. 7.

máticas como ideológicas— quien dijo que por cada hombre rico debía haber quinientos pobres.¹³ Comprender la realidad de nuestra sociedad y de lo que está pasando en nuestras escuelas no es una tarea menor. Es una tarea que guía las preguntas que planteo en este volumen.

Como muchas otras, mis investigaciones han requerido aquí que tenga en cuenta tanto el desarrollo intelectual como el de las condiciones culturales, políticas y económicas. Así, he tenido que mantener dos perspectivas: una sobre el debate teórico y la otra sobre las prácticas y las tendencias real o potencialmente políticas y educativas.

Ahora bien, ser crítico significa algo más que limitarse a identificar los fallos. Implica comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes, y de las contradictorias relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos.¹⁴ La historia desempeña aquí un papel importante, tal como se pondrá de manifiesto al analizar la restauración conservadora y al reconstruir la manera en que el gobierno ha intervenido en el pasado en el proceso de definición oficial de los conocimientos y cómo ha llegado a ser un punto de conflicto en torno a las relaciones entre cultura y poder en términos de clase social, raza, género y religión.

Como argumentaré más tarde (en mi capítulo sobre cómo deberíamos pensar los textos en tanto que sede de la producción y reproducción de las relaciones de poder), el poder no es sólo un concepto negativo. Puede ser efectivamente utilizado como instrumento de dominio y de imposición de ideas y prácticas a la gente de una manera no democrática. Ahora bien, significa también la manera concreta y material que todos nosotros tenemos de intentar construir unas instituciones que respondan a nuestras necesidades y esperanzas más democráticas. Este es especialmente el caso de las relaciones de poder que existen a nivel de lo «popular» y a nivel del sentido común. Es el «sentido común» el que, en parte, legitima lo que la derecha está haciendo actualmente y hace posible e incluso probable que muchos niños experimenten lo que mi hijo vivió.

Me centro en parte en los fundamentos del sentido común porque la cultura popular es una de las sedes más importantes donde se puede examinar la construcción de nuestra vida diaria. Y esto lo hago no sólo por motivos académicos, aunque hay un cierto placer en ello (a veces sólo para el escritor, por supuesto). Más bien hay una sensibilidad política detrás de ello. Para revelar la constelación de intereses a que sirve la acción de la derecha y para criticarlos de manera rigurosa, examinaré las relaciones de poder imperantes que constituyen una parte de nuestra comprensión de la vida diaria y el papel de la derecha en su configuración.¹⁵ Para ello, me apoyo en los hombros de muchas mujeres y hombres que me han precedido, que se han es-

13. Adam Smith, *The Wealth of Nations*, Oxford, Clarendon, 1976, págs. 709-710.

14. Michael R. Real, «Demythologizing Media», *Critical Studies in Mass Communications* 3 (diciembre de 1986), pág. 467.

15. Graeme Turner, *British Cultural Studies*, Boston, Unwin Hyman, 1990, págs. 5-6.

forzado por encarnar las perspectivas críticas en su praxis escolar diaria (y son muchos los profesores eficaces en esto) y que se permiten el lujo de tener tiempo para hacer una mirada retrospectiva y escribir una crítica sobre lo positivo y lo negativo de lo que sucede a nivel educativo en esta sociedad.

Al insistir en la constante importancia de la crítica de la educación, sin embargo, quiero hacer una advertencia a aquellos que disponen del lujo de este tiempo para reflexionar. He dedicado mucho tiempo a exponer esto en otro lugar,¹ pero aquí puede ser útil repetir algunos de estos puntos.

Quizá lo más destacable sea el peligro de perder nuestra alma política en el altar de las grandes teorías. Buena parte de lo que se llaman «estudios críticos sobre educación» responde a una moda. Se mueve de teoría en teoría como cada una de las nuevas olas de elegantes metateorías (preferiblemente francesas). A veces esto es algo necesario. Por ejemplo, se necesitaba desconstruir las tradiciones que han dominado una gran parte del trabajo sobre educación crítica, a causa de su marginación de los temas sobre género y raza, el cuerpo y la sexualidad, etc. Así, el incremento del trabajo feminista organizado en torno al postmodernismo y al postestructuralismo, la desconstrucción, etc., han tenido un efecto saludable. En cualquier caso, a veces las perspectivas, digamos, del postmodernismo

del postestructuralismo se han convertido simplemente en capital cultural de una nueva elite académica; se relacionan tanto con la movilidad académica y el prestigio, que ciertos individuos han perdido cualquier sentido de los problemas políticos «reales» referentes a la cultura y al poder en las escuelas.¹⁷ Para algunos, es como si las escuelas primarias y secundarias no existieran en absoluto. Todo se convierte en «meta-meta». Y, mientras tanto, la derecha amplía cada vez más su terreno.

No hagan una lectura de esto como una diatriba contra la teoría. He dedicado amplios esfuerzos teóricos a audiencias de todo el mundo y no me siento culpable de haberlo hecho. Cada página de este libro está repleta de herramientas y conceptos crítico-teóricos. En verdad, las ideas relativas a la constante importancia de la economía política, el Estado y las relaciones de clase¹⁸ están relacionadas aquí con las tradiciones del análisis salidas de las teorías de relaciones patriarcales y raciales, los estudios culturales, los análisis del discurso y (créanlo o no) con las teorías postmodernas sobre la importancia del consumo, la política de las identi-

16. Véase Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (Maestros y Textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación, Barcelona, Paidós, 1989), Nueva York y Londres, Routledge, 1988, especialmente capítulo 8.

17. Véase Michael W. Apple, «Education, Culture and Class Power», *Educational Theory* 42 (primavera de 1992), págs. 127-145. Véase también Bryan D. Palmer, *Descent into Discourse*, Filadelfia, Temple University Press, 1990; y Steven Best y Douglas Kellner, *Postmodern Theory*, Londres, Macmillan, 1991.

18. Defiendo algunas partes del programa del análisis de clase —pero sólo cuando está bien reconstruido y bien hecho— en Apple, «Education, Culture and Class Power». Véase también Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Nueva York, Routledge, 1990; y Stanley Aronowitz, *The Politics of Identity*, Nueva York, Routledge, 1992.

Jades y la política del placer,¹⁹ aunque, como bien verán, tengo algunas reservas sobre la teoría postmoderna. He preferido incorporar la teoría dentro del texto. Cosa que no sólo facilita la lectura, sino que —y esto es aun más importante— muestra estas aproximaciones *sobre la marcha*, reflexionando sobre las escuelas, profesores, currículos y estudiantes sin desvincularse del mundo real de la enseñanza.

Al mismo tiempo, he decidido seguir esta línea convencido de que dirá algo importante sobre gente como yo mismo —es decir, sobre mí mismo como actor político, como alguien cuya actividad política y educativa se extiende más allá de lo que escribe o dice al respecto.

Esto significa que hay que hacer el trabajo crítico de una manera «orgánica». Uno debe estar conectado y participar en los movimientos sociales y grupos progresistas que continúan desafiando las múltiples relaciones de explotación y dominio que existen. El rol de la «intelectualidad independiente» resulta aquí un poco extraño.

Me doy cuenta de que esto es una tarea muy complicada, tanto teórica como políticamente. No deberíamos suponer que aquí no hay contradicciones. Algunos desafíos a las relaciones de dominio pueden tener efectos contradictorios. Después de todo, hay una numerosa y creciente literatura que argumenta eficazmente contra la esencialización de conceptos como progresismo, clase, raza, género, etc., como si toda la gente de color, o las mujeres, o los grupos proletarios pensarán igual. No sólo hay tensiones dentro de estos grupos y entre ellos, sino que los individuos mismos son internamente contradictorios. La realidad se parece más a la audición simultánea de muchas emisoras de radio que emiten cosas distintas que a la audición de una sola emisora. Y no hay garantías de que algo o alguien sea eternamente «progresista».

Por poner un ejemplo, algunas profesoras pueden ser muy conservadoras en el terreno de las clases sociales, y apoyar la expansión de influencias económicas poderosas en nuestras vidas. Sin embargo, al mismo tiempo, estas mismas profesoras —en tanto que mujeres— pueden trabajar activamente contra la política sexista y los currículos que perjudican a sus estudiantes femeninas. O bien, si la profesora es una mujer afroamericana, puede ser una activista contra el racismo, aunque piense que muchos aspectos del feminismo no son más que actitudes de mujeres blancas de clase media.

Este mismo puede ser el caso de los educadores varones. Algunos pueden estar profundamente comprometidos en un cambio radical de las relaciones de clase y del papel de las escuelas en su reproducción. Pero, al mismo tiempo, pueden creer que las relaciones patriarcales o raciales no son problemas que deban abordarse hasta que el poder de clase cambie, o que la evidente discriminación de gays y lesbianas no es «importante». Así, la gente puede sostener simultáneamente posi-

19. Para una discusión precisa y perspicaz de la política de identidad, véase Hank Bromley, «Identity Politics and Critical Pedagogy», *Educational Theory* 39 (verano de 1989), págs. 207-223.

iones «progresistas» y «retrogradadas». Como Gramsci nos recordó, habrá elementos de «buen sentido» y «mal sentido» en nuestras complejas experiencias ideológicas. Dicho esto, si bien continuaré usando la palabra «progresista» a lo largo de este libro para significar un amplio compromiso con la democratización de nuestras vidas e instituciones, siempre que la use me complacería que el lector preguntara también: «¿Hay contradicciones aquí?», «es posible que estas tendencias puedan chocar con otros movimientos en pro de la igualdad?».

Hago este inciso no sólo como precaución, sino también para mostrar que el proyecto y las herramientas de los estudios críticos sobre educación aún se están formando. No es un proyecto concluido. Así como nuestras condiciones sociales y discursivas cambian —con transformaciones en las divisiones internas e internacionales del trabajo pagado y no pagado; en las relaciones de clase; en la nueva política de géneros, razas y sexualidad; en los ataques a la educación por parte de la derecha; etc.— también nuestras teorías y prácticas cambian al responder a todo esto. Hay, pues, una política respecto a la manera en que entendemos el mundo. También esto implica conexiones entre el poder y las formas de conocimiento.²⁰

Como reflejo con ello, dicha política proporciona una manera de pensar sobre el papel que el trabajo crítico puede desempeñar en la educación o en cualquier otra cosa. Uno de los roles más importantes de la «crítica» es la «clarificación de los esfuerzos y de los deseos de la época».²¹ En realidad, esto se refiere a tres modelos en que la teoría crítica y la política práctica se relacionan entre sí. Primero, valoriza «los esfuerzos coyunturales, históricamente concretos, como factores que establecen el orden del día para la teoría crítica». Segundo, presenta los movimientos sociales como los componentes más importantes de estos esfuerzos coyunturales y como sujetos de la crítica. Tercero, «implica que es en la praxis política donde las teorías críticas encuentran su última prueba de viabilidad». Cada uno de estos tres factores —la especificidad histórica, los movimientos sociales y la praxis política (y cultural)— son cruciales para los argumentos de este libro.

Nancy Fraser, cuyos análisis han ayudado tanto a pensar cómo actúan el género y el poder en la sociedad, resume muy bien mi posición. Ella sugiere lo que la gente necesitaría hacer para que su trabajo «intelectual» fuera «viable».

¿Cómo deberíamos concebir el papel del intelectual? Primero, y ante todo, ellos (o nosotros) seríamos:

miembros de grupos sociales y... personas activas en los movimientos sociales. Deberíamos imaginarlos, en otras palabras, como personas que ocupan un lugar específico en un espacio social, más que como individuos que flotan en el vacío y están más allá de la ideología.²³

20. Para algún apoyo de esta posición, así como algunas críticas interesantes sobre ello, véase Best y Kellner, *Postmodern Theory*.

21. Nancy Fraser, *Unruly Practices*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, pág. 2.

22. *Ibíd.*

23. *Ibíd.*, pág. 108.

Ahora bien, esto no es todo, puesto que ellos (nosotros) también necesitan reconocer que —precisamente a causa de esta ubicación y no de otra— ellos (nosotros) pueden tener algo importante que ofrecer a los movimientos sociales. Así,

deberíamos imaginar... que han adquirido, como resultado de la división social del trabajo, algunas habilidades ocupacionales políticamente útiles: por ejemplo, la habilidad de mostrar cómo el estado del bienestar institucionaliza la feminización de la pobreza o bien cómo un poema orientaliza a su sujeto. Deberíamos imaginar que son potencialmente capaces de utilizar estas habilidades tanto en instituciones especializadas como en las universidades y en las diversas esferas públicas del ámbito cultural y político. Pensar que son partícipes de diversos frentes y luchan [por] la hegemonía cultural.'

Éstos son los aspectos positivos de este rol. Sin embargo, precisan de una corrección constante a través de la experiencia política (entendida en sentido amplio). Por tanto,

deberíamos imaginar que está, desgraciadamente, muy expuesto a los delirios de grandeza y que necesita permanecer en estrecho contacto con sus compañeros políticos que no son intelectuales *de profesión* con el fin de mantenerse sensato, mentalmente equilibrado y honesto.²⁵

Esto me parece correcto, tanto porque reconoce los peligros de la arrogancia como porque percibe el importante (aunque limitado) papel que el trabajo crítico puede desempeñar. Por supuesto, todos los implicados en la educación pueden desempeñar, y de hecho desempeñan, constantemente este papel, ya que no hay acción sin teoría que la sustente y además estamos sin cesar, aunque no siempre conscientemente, tomando decisiones sobre las consecuencias de nuestros actos. Lo que se necesita es relacionar estas decisiones tanto con la creación de comunidades acogedoras y situaciones de justicia social, como con movimientos en cuyos fines y medios se encarna todo esto. Cualquier autor críticamente comprometido espera contribuir a que sus lectores/as alcancen una comprensión más plena de estas relaciones, y en este libro yo no soy una excepción.

La política del conocimiento oficial

Como he dicho, sin importar qué partido político esté en la Casa Blanca, estamos en un momento de rebrote derechista en educación. *Para qué* sirve la educación, qué cosas y qué conocimientos se consideran legítimos y quién tiene derecho a responder a estas preguntas: todo esto está siendo reconsiderado hoy durante la

24. *Ibíd.*

25. *Ibíd.*

restauración conservadora. Estas transformaciones están sucediendo tanto a nivel de política oficial como entre amplios sectores de la población, gracias a la capacidad de la derecha para convencer a buena parte de la población de que lo que es privado es bueno y lo que es público es malo, dentro y fuera de la esfera de la educación. Se las ingenian para lanzar ataques cada vez más eficaces contra la enseñanza y el currículo, considerando las necesidades empresariales e industriales cada vez más como los objetivos prioritarios, si no los únicos, de la escolarización, ejerciendo un rígido control sobre la enseñanza en muchos Estados e integrando cada vez más la educación en el proyecto conservador.

El hecho de que la educación esté profundamente politizada no es algo nuevo. Como he demostrado en los tres volúmenes anteriores (*Ideología y currículo*, *Educación y poder* y *Maestros y textos*)²⁶, entre la educación y los diferentes poderes culturales, económicos y políticos ha habido siempre una relación indisoluble. Los medios y los fines implicados en la política y la práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por legitimar sus conocimientos, por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad.

Ahora bien, los poderosos no son *tan* poderosos. La política del conocimiento oficial es una política de *acuerdos* o de *compromisos*. No suelen ser imposiciones, pero ponen en evidencia la manera en que los grupos dominantes intentan crear situaciones en que los compromisos que se adopten les favorezcan. Estos compromisos suelen tener lugar a diferentes niveles: a nivel del discurso político e ideológico, a nivel de la política estatal, a nivel del conocimiento enseñado en las escuelas, a nivel de las actividades diarias de los profesores y estudiantes en las aulas' y a nivel de cómo hemos de entender nosotros todo esto.

Por supuesto, no se trata de compromisos entre iguales. Los grupos dominantes casi siempre tienen más poder para definir qué cuenta como necesidad o problema y qué debería ser una respuesta apropiada a ello.²⁸ Pero los compromisos no son siempre estables. Casi siempre dejan o crean espacio para acciones más democráticas. Me esforzaré por mostrar esto a lo largo del libro.

Conocimiento oficial analiza la lucha por el currículo, por la enseñanza y por la política educativa en varios niveles y señala las posibilidades —y no sólo las limitaciones— de la situación actual. Sostiene que las formas de los currículos, la enseñanza, la evaluación en las escuelas, son siempre el resultado de acuerdos y compromisos en los que los grupos dominantes, a fin de mantener su dominio, de-

26. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* [*Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986], 2ª edición, Nueva York, Routledge, 1990; Michael W. Apple, *Education and Power* [*Educación y poder* Barcelona, Paidós 1987], Nueva York, Routledge, rev. ARK (comp.), 1985; y Apple, *Teachers and Texts* [*Maestros y textos*].

27. Por «nivel» no entiendo una jerarquía, en el sentido de un arriba y un abajo. Quizás una palabra más apropiada sería *lugar*, cada cual con sus propias prácticas autónomas.

28. Véase, por ejemplo, el estudio de las necesidades y de las necesidades del discurso en Fraser, *Unruly Practices*.

ben tener en cuenta los motivos de los menos poderosos. Este acuerdo es siempre frágil, siempre provisional y está constantemente amenazado. Siempre habrá resquicios para las actividades que se oponen a la hegemonía de los poderosos.

En el capítulo 2, «La política del sentido común», muestro cómo la derecha ha sido capaz de constituir un nuevo acuerdo hegemónico, un nuevo compromiso, capaz de integrar las perspectivas de los diferentes grupos bajo su liderazgo. En torno a la política referente a la raza, el género, la clase social, la religión y el sexo se ha formado una coalición llena de tensiones en la que las tendencias conservadoras dominan el discurso público sobre la educación. Incluso dentro de este compromiso, sin embargo —y éste es un mensaje crucial de este libro— hay incongruencias. Hay espacios para una política más democrática en materia cultural y en otros ámbitos.

No deberíamos idealizar estos «espacios», de todos modos. La restauración conservadora es muy poderosa. Ha sido capaz de definir un nuevo conocimiento oficial, especialmente en torno al propio currículo.

Sus efectos se perciben claramente en el «artefacto» que constituye el «currículo real» en la mayoría de las escuelas: los libros de texto. ¿Cómo deberíamos juzgar los libros de texto en este período? ¿Qué está pasando con ellos? El capítulo 3 se centra en la política relativa a los libros de texto, mostrando otra vez que, si bien la derecha ha tenido una influencia considerable, la naturaleza de los textos *mismos* —sus significados contradictorios y abiertos, las múltiples maneras de leerlos e interpretarlos— no garantiza nunca que el resultado final sea la hegemonía de la derecha en la esfera del conocimiento.

El capítulo 4, «La regulación del conocimiento oficial», es una continuación del examen de los libros de texto del capítulo anterior. Una de las maneras para la derecha de ejercer un poder creciente es el control de los mecanismos de gobierno que conceden la legitimidad oficial a grupos particulares de conocimiento. Quizás el más importante de ellos en los Estados Unidos sea el proceso de adopción de un libro de texto en cada Estado de la Unión. Desde el punto de vista histórico, podemos ver que la lucha por el conocimiento oficial se suele centrar justamente en esto. ¿Cómo se ha llegado al punto de que ahora se ofrece a los conservadores un mecanismo de control al respecto? ¿Qué podemos aprender de otros momentos de la historia en que se consiguió hacer adoptar a las escuelas textos y currículos más progresistas? Mi tesis es que esta historia demuestra que los esfuerzos populares organizados desde abajo han ejercido una influencia en el pasado. Lo cual continúa siendo clave para responder al actual proyecto de la derecha.

Los libros de texto y los mecanismos de control oficial no son las únicas maneras en que el programa de la derecha entra en la escuela. Ahora están teniendo lugar intervenciones incluso más creativas, interesantes y radicalmente diferentes, que están transformando la naturaleza misma de nuestra concepción de la propia escuela.

Las fuerzas que actúan con mayor potencia son las nuevas formas de inter-

vención empresarial y de privatización. Un caso paradigmático, que se ha institucionalizado incluso antes de que «América 2000», con sus planes de obtener un gran número de escuelas privadas con fines lucrativos, es el rápido crecimiento del Canal Uno, el programa de noticias escolares con ánimo lucrativo que emite anuncios, que ya llega a un tercio de todas las escuelas primarias y secundarias de los Estados Unidos. En este caso, los estudiantes son una mercancía que *se vende* como audiencia a los anunciantes, que ponen a la venta sus productos directamente dentro de las escuelas. A esto es precisamente a lo que el capítulo 5, «La creación de una audiencia cautiva», dedica su atención. Situando el crecimiento del Canal Uno en el marco de la crisis fiscal que se experimenta actualmente en tantos distritos escolares, el capítulo examina las estrategias del discurso que las empresas emplean para «introducirse» en las escuelas, las razones por las cuales las escuelas se prestan a convertirse en mercados lucrativos, la creación ideológica de las noticias del Canal Uno y los efectos sobre —y las respuestas de— los profesores y estudiantes. Canal Uno parece un presagio de lo que pasará cuando la «ética» de la privatización y del interés reorganice la educación. Ahora bien, esto también puede ofrecer posibilidades a los profesores comprometidos para ejercer una práctica educacional crítica.

No deberíamos aceptar —a pesar del crecimiento del poder de los movimientos sociales derechistas y del mundo de los negocios sobre la opinión pública y la vida política— que su proyecto llegue a las aulas sin luchar por modificarlo de una manera significativa. El capítulo 6, «De quién es este currículo?», hace un seguimiento de otra de las partes del proyecto capitalista en las escuelas. Observando en detalle lo que profesores y estudiantes hacen en realidad con muchas de las presiones a las que están sometidos, el capítulo se centra en los currículos asignados sobre conocimientos informáticos que tienen por objetivo la creación de mayores enlaces entre la educación y «las nuevas tecnologías», y demuestra cómo profesores y estudiantes están parcialmente controlados y a pesar de ello pueden transformar parcialmente esta programación para sus propios fines. Lo cual no siempre da buenos resultados, aunque nos da una razón para la esperanza.

En la última sección del libro paso directamente a un estilo más personal. Esto requiere algunas explicaciones. En anteriores libros míos yo tampoco era «invisible». De hecho, me esforzaba por mostrar que había una persona —con su visión, compromiso, sensibilidad y valores particulares— detrás de los análisis. Así, las dos ediciones de *Educación y poder* comienzan en parte con un ensayo de autocrítica; el material complementario en la reciente segunda edición de *Ideología y currículo* también responde a este impulso. Continúo interesado en desarrollar y criticar mis posiciones previas. Después de todo, no estamos en una Iglesia y, por tanto, no debemos tener miedo a las herejías. De todos modos, me he referido muy poco a mis propias prácticas educativas en el lugar donde trabajo. Sí me referí a algunas de las acciones políticas y educativas (extraña separación, en el mejor de los casos) en escuelas, oficinas y fábricas en que yo y otros hemos trabajado y hemos instado a otras personas a colaborar. Esto es importante. De todos mo-

dos, aquí quiero ir más lejos y señalar unos cuantos ejemplos de actividades que para mí son educativas y políticas a la vez.

La lucha por democratizar la educación no sólo tiene lugar fuera de la escuela. Deberíamos sentirnos profundamente implicados en todo lo que sucede en los centros de educación preescolar, primaria y secundaria y, como muestro en muchos capítulos de este libro, parte de nuestra tarea consiste en cuestionar lo que está mal en estas instituciones y en establecer contacto con profesores progresistas que allí han tratado de enseñar a toda la comunidad de educadores cómo recusar y modificar estas relaciones, a nivel personal o colectivo.²⁹ Pero esto no basta. Es necesario que a los que somos educadores en colegios y universidades se nos tenga también en cuenta por lo que hacemos con nuestros estudiantes y colegas en las instituciones en que *nosotros* trabajamos. Me refiero no sólo a los que, como yo mismo, trabajamos en el campo de la educación *per se*. Todos los «académicos» —seamos profesores de física, enfermería, sociología, literatura, humanidades, derecho, medicina, etc.— somos ante todo y sobre todo educadores, *profesores*.

Qué hacemos en nuestra propia práctica para ser fieles a nuestros compromisos? Esta práctica más democrática puede ser imperfecta; después de todo, como la mayoría de la gente, también somos seres humanos atrapados en las múltiples y a veces contradictorias relaciones de poder en nuestras instituciones. Ahora bien, aunque sea imperfecta o no tenga un éxito rotundo, esta práctica indica lo que debería ser una incesante presión por tomarnos en serio las consecuencias de nuestras teorías críticas.³⁰

En los últimos capítulos del libro contaré dos anécdotas personales. La primera trata de un curso sobre desarrollo curricular que doy cada año sobre el trabajo con niños en circunstancias difíciles. (Como algunas personas saben, hay un aspecto práctico de mi personalidad que me empuja constantemente a trabajar con lo que me gusta, a saber, con niños y educadores a nivel local para ayudar a crear las condiciones que hagan posible que sus experiencias sean más interesantes personal y políticamente.) La segunda detalla una lectura personal del Seminario de los Viernes, el intento de construir un ambiente cálido y colectivo en la Universidad de Wisconsin, donde el trabajo crítico sobre la educación y la cultura puede encontrar vías de apoyo, incluso enfrentándose con la restauración conservadora.

Me apresuro a añadir que se trata de relatos personales míos. Indudablemente, hay múltiples interpretaciones, múltiples lecturas de estas dos historias. No las presento como la «prueba», en sentido científico, de la fuerza de un determinado tipo de prácticas. Tampoco se trata de demostrar que Michael Apple es una buena persona. En verdad, soy muy consciente de muchas de las posibles críticas a mi práctica pedagógica y curricular; muchas de las sugerencias y críticas (y ánimos)

29. Esto se analiza con mayor detalle en Michael W. Apple, «Is There a Curriculum Voice to Reclaim?», *Phi Delta Kappan* 71 (marzo de 1990), págs. 526-530.

30. Algunas de estas alternativas pueden encontrarse en Susan Gushee O'Malley, Robert C. Rosen y Leonard Vogt, (comps.), *The Politics of Education: Essays From Radical Teacher*, Albany, State University of New York Press, 1990.

provienen (afortunadamente) de mis estudiantes. Estas historias están ahí, más bien, para estimular un diálogo contigo, lector. ¿Qué hay de bueno o malo en lo que estoy haciendo? Si tuvieras la oportunidad de enseñarme cómo ir más allá, cómo lo harías? ¿Cómo podría reforzarse la práctica docente como factor de lucha contra las relaciones de dominio en nuestra sociedad?

Estoy seguro de que todos nosotros tenemos mucho que aprender a este respecto unos de otros como educadores críticos. Doy la bienvenida a las cartas que me critiquen, que me hagan sugerencias, que me digan qué está bien, que me aporten descripciones de otros esfuerzos en esta misma línea. Simplemente escríbeme o llámame para iniciar un diálogo. Mi dirección es: *University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction, 225 N. Mills St., Madison, Wisconsin, 53706, U.S.A.* El número de teléfono es (608) 263-4592.

Añado también como apéndice a este libro una conversación, en forma de entrevista, que tuve con Carlos Torres y Raymond Morrow. La lógica de este libro ha consistido en empezar por una experiencia personal (Paul, mi hijo, y sus dificultades como niño afroamericano en una sociedad dividida en antagonismos raciales) para trasladarme luego al examen de los movimientos e instituciones de contenido crítico, tanto del pasado como del presente, y finalmente a la praxis en el aula, analizando las experiencias de los profesores y alumnos en un período de intensa presión derechista sobre las escuelas. Lo que empieza con lo personal debería acabar con lo personal, por razón de simetría, pero también por razón de que es siempre el lugar donde acaban las preguntas sobre el poder y la educación.

Cuando los profesores serios nos recuerdan que el currículo y la enseñanza acaban en un acto de conocimiento personal, también nos recuerdan tácitamente que al margen de lo fundadas que estén (o *deban* estar) nuestras investigaciones críticas en una comprensión igualmente crítica de las relaciones de dominio y subordinación imperantes en esta sociedad y en la micropolítica de nuestras instituciones, lo que importa, en definitiva, es el reconocimiento de que nosotros, como personas, participamos de estas relaciones. Tenemos la responsabilidad de decir «no» a aquellas que sean antidemocráticas, y defender otras relaciones libres de dominación y basadas en la ayuda mutua. Así, como conclusión de este volumen, la conversación con Carlos y Raymond nos devuelve a ese nivel: a la historia personal, a la biografía y al poder. De no menor importancia, nos recuerda también que los análisis publicados aquí proceden de una experiencia personal y están escritos desde una posición particular. Esto tenía que estar al alcance de cualquiera para que todos puedan ver cuál es su posición al respecto.

Empecemos con un planteamiento social general: con la restauración conservadora, que tiene trágicas consecuencias para las vidas de millones de personas en muchos países.

LA POLÍTICA DEL SENTIDO COMÚN: POR QUÉ TRIUNFA LA DERECHA

Introducción

La manera convencional de entender cómo actúa la ideología supone que la ideología está «inscrita en» las personas simplemente porque pertenecen a una determinada clase social. El poder de las ideas dominantes es tan grande que, o su dominio está garantizado, o las diferencias de cultura e ideología «inscritas» en las clases serán origen de conflictos significativos entre las clases. En cualquier caso, la ideología se ve sin demasiado esfuerzo como algo que deja sentir sus efectos de alguna manera en la economía, en la política, en la cultura, en la educación y hasta en el seno del hogar. Está sencillamente *ahí*. El sentido común de la gente se genera «de manera natural» dentro de la vida diaria, vida que está preestructurada por su posición de clase. Si se conoce la posición de alguien en la estructura de clases, se conocerán sus creencias políticas, económicas y culturales y no hará falta preguntarse realmente por qué las creencias dominantes han llegado a ser dominantes. No se suele aceptar que estas ideas «han debido *obtener* influencia no por mera adscripción de clase, sino mediante un proceso específico y contingente (en el sentido de estar abierto, no totalmente determinado) de lucha ideológica»!

Ahora bien, la situación política actual en muchos países capitalistas occidentales nos presenta con evidencia que esta manera convencional de entender la ideología es inadecuada para comprender los cambios que se producen en el sentido común de la gente. Estamos ante un tipo de conflictos dentro de los grupos dominantes que ha conducido a unos cambios significativos en sus propias posiciones y, lo que es más importante, somos testigos de la manera en que los elementos de las ideo-

1. Stuart Hall, «The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists», en Cary Nelson y Lawrence Grossberg, (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, 1988, pág. 42.

logías de los grupos dominantes se convierten en auténticamente *populares*. Existe una ruptura en las creencias de muchos segmentos de la sociedad que históricamente han tenido menos poder,' ruptura que ha sido reforzada y ampliada por poderosas fuerzas económicas y políticas. Y estos cambios ideológicos en el sentido común ejercen una profunda influencia en lo que una gran parte del público piensa sobre el rol de la educación en la sociedad, por no mencionar sus efectos en millones de niños como mi hijo Paul.

En este capítulo voy a describir y analizar algunos de estos cambios importantes en las concepciones populares. Me referiré particularmente a la manera en que las ideologías se convierten en realidad en una parte de la conciencia popular de las clases y en fracciones de clases que no son la elite. Para entender esto, haré uso de las elaboraciones teóricas sobre el funcionamiento de la ideología que se han desarrollado en la década pasada. No quiero hacerlo por una especie de prurito idealista sobre la importancia de la «teoría». En efecto, como he explicado en *Maestros y textos* y en el capítulo 1, hemos sido demasiado abstractos en nuestros intentos de analizar el papel de la educación en la conservación y en la subversión del poder social y cultural.' Más bien deseo proporcionar un ejemplo de cómo usar la teoría para descubrir los límites y las posibilidades de la acción política y cultural mediante su aplicación real a una situación concreta de la mayor importancia hoy en día: la revisión por parte de la nueva derecha de nuestras ideas sobre la igualdad.

Stuart Hall hace hincapié exactamente en este punto con su crítica de la mucha bibliografía abstracta sobre cultura y poder de las dos últimas décadas. Tras un período de «intensa teorización», ha surgido un movimiento que ha criticado «la hiperabstracción y el exceso de teoricismo que ha caracterizado a la especulación teórica, desde... principios de los setenta». Tal como apunta, en lo que parecía un ejercicio de elaboración teórica sin más justificación que ella misma, «hemos abandonado los problemas concretos del análisis histórico». ⁴ ¿Cómo contrarrestar esta tendencia? El análisis teórico debería servir para «captar, entender y explicar —para producir un mejor conocimiento de— el mundo histórico y sus procesos; y, por tanto, para dar solidez a nuestra praxis de manera que podamos transformar la realidad». ⁵ Esto es lo que voy a hacer aquí.

La reconstrucción de la educación

Los conceptos no duran demasiado. Tienen alas, por decirlo así, y se puede hacer que vuelen de un sitio a otro. Éste es el contexto que define su significado.

2. *Ibíd.*

3. Véase Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* [*Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989], Nueva York y Londres, Routledge, 1988.

4. Hall, «The Toad in the Garden», pág. 35.

5. *Ibíd.*, pág. 36.

Como Wittgenstein nos recordó muy bien, deberíamos buscar el significado del lenguaje en su uso específicamente contextual. Esto es especialmente importante para entender los conceptos políticos y educativos, ya que éstos forman parte del contexto social, contexto que se halla sujeto a un cambio constante y a graves conflictos ideológicos. La misma educación es el campo de batalla donde se desarrollan estos mismos conflictos ideológicos. Se trata de uno de los lugares más importantes en que los diferentes grupos, con sus diferentes concepciones políticas, económicas y culturales, intentan dar una definición de cuáles han de ser los medios y los fines socialmente legítimos para una sociedad.

En este capítulo quiero situar la preocupación por la «igualdad» en la educación dentro de estos grandes conflictos. Explicaré los cambios en sus significados tanto a partir del colapso del amplio consenso liberal que ha guiado buena parte de la política educativa y social desde la Segunda Guerra Mundial, como a partir del avance de la nueva derecha y de los movimientos conservadores durante las dos últimas décadas, los cuales han tenido mucho éxito en redefinir cuál es la *función* de la educación y en orientar la textura ideológica de la sociedad profundamente hacia la derecha.⁶ En este proceso, documentaré de qué manera los nuevos movimientos sociales tienen la habilidad de redefinir —con frecuencia, aunque no siempre, con métodos retrógrados— los términos del debate educativo, del bienestar social y otras áreas del bien común. En esencia, estoy convencido de que es imposible comprender completamente los destinos cambiantes de los acoplamientos conceptuales relativos a la igualdad (igualdad de oportunidades, equidad, etc.), a menos que nos hagamos una clara idea de la desigual dinámica cultural, económica y política de la sociedad, que constituye el centro de gravedad en torno al cual gira la educación.

Como ya he explicado en otro lugar con mayor extensión, hoy en día somos testigos nada menos que de un conflicto recurrente entre los *derechos de propiedad* y los *derechos de la persona*, tema que ha creado importantes tensiones en nuestra economía.⁷ Gintis define las diferencias entre los derechos de propiedad y los derechos de la persona de la siguiente manera:

El *derecho de propiedad* capacita al individuo para establecer relaciones sociales sobre la base y la magnitud de su propiedad. Esto puede incluir derechos económicos de uso ilimitado, contratos libres, intercambios voluntarios; derechos políticos de participación e influencia; y derechos culturales de acceso a los medios sociales para la transmisión de conocimiento y la reproducción y transformación de la conciencia. El *derecho de la persona* capacita al individuo para establecer estas relaciones sociales sobre la base de su simple participación en la colectividad social.

6. Véase Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos, Barcelona, Paidós, 1987] y Henry Giroux, «Public Philosophy and the Crisis in Education, *Harvard Educational Review* 54 (mayo de 1984), págs. 186-194.

7. Michael W. Apple, *Education and Power* [Educación y poder, Barcelona, Paidós, 1987], Nueva York, Routledge, 1985, y Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos].

Así, los derechos de las personas incluyen el trato igualitario de los ciudadanos, la libertad de expresión y movimiento, la igualdad a la hora de poder participar en la toma de decisiones en las instituciones sociales y la reciprocidad en las relaciones de poder y de autoridad.⁸

Los intentos de potenciar los derechos de la persona descansan parcialmente sobre la noción ideal de libertad positiva, tanto «libertad para» como «libertad respecto de». En las naciones industrializadas, esto ha tenido un fuerte crecimiento a lo largo de los años, cuando muchos grupos de mujeres y varones privados de derechos políticos pedían el sufragio universal. El derecho a igual participación política se basaría en el hecho de ser persona y no en la posesión de una propiedad (o en ser un varón blanco). Además, los derechos de las personas se han extendido hasta incluir el derecho de los asalariados a formar asociaciones, a organizarse en un frente común ante sus patrones. Al mismo tiempo, se ha reivindicado el derecho a tener un trabajo con un salario digno y decente. Y, finalmente, se ha reclamado que las relaciones económicas —desde la igualdad de las mujeres y personas de color en materia de empleo, sueldo y beneficios, hasta la salud y la seguridad de todo el mundo— se rijan por normas justas y limpias, con la consiguiente limitación de los poderes de uso ilimitado y de «libre contratación de las personas».⁹

Este último punto es importante, ya que documenta la tendencia creciente a trasladar a la esfera económica las ideas de igualdad civil. Así, «el derecho a un tratamiento igualitario en las relaciones económicas que expresa directamente el predominio de la persona sobre los derechos de propiedad, ha sido una demanda explícita de las mujeres, de las minorías raciales, de los inmigrantes, etc.».¹⁰ Esto, también, ha ido acompañado de otros avances en el sentido de que los derechos positivos de sufragio y asociación conquistados por las mujeres, las minorías y los grupos de la clase trabajadora se han ampliado hasta llegar a incluir lo que progresivamente ha llegado a verse como un conjunto de derechos mínimos propios del individuo por el simple hecho de ser un ciudadano. Éstos incluyen los servicios públicos en áreas de salud, educación, seguridad social, leyes de protección al consumidor, seguros frente a ciertas contingencias de la vida, seguridad laboral y disposiciones sobre la salud. En sus momentos de mayor progreso, estas tendencias llevaron a defender la democracia en el lugar de trabajo, el control democrático en las decisiones sobre inversiones y en la ampliación de las normas de reciprocidad, participación y control mutuos en la mayor parte de las áreas sociales, desde los puestos de trabajo asalariado y la vida política de las comunidades locales y escuelas hasta la misma vida doméstica.¹¹ Tomados en conjunto, estos movi-

8. Herbert Gintis, «Communication and Politics», *Socialist Review* 10 (marzo-junio de 1980), pág. 193.

9. *Ibíd.*, pág. 196.

10. *Ibíd.*, pág. 197.

11. *Ibíd.*

mientos constituían una reestructuración al menos parcial del balance entre los derechos de la persona y los derechos de propiedad, que pronto atacarían los poderosos.

No es sorprendente que en nuestra sociedad los grupos dominantes «hayan defendido con bastante tenacidad las prerrogativas de la propiedad», mientras que los grupos subordinados en general han buscado un avance en «las prerrogativas de las personas». ¹² En tiempo de profundos trastornos, estos conflictos se hacen incluso más intensos y, dado el actual equilibrio de poder en la sociedad, los abogados de los derechos de la propiedad han podido reivindicar con más fuerza la restauración y expansión de sus prerrogativas, tanto en la educación como en todas las instituciones sociales.

La economía de los Estados Unidos está sumida en una de las crisis estructurales más fuertes que ha sufrido desde la época de la depresión. A fin de resolverla en términos aceptables para los intereses dominantes —puesto que se han de forzar tantos aspectos de la sociedad como sea posible para adaptarlos a las demandas de la competencia internacional, de la reindustrialización y (en palabras de la Comisión Nacional para la Calidad de Enseñanza) del «rearme», deben suprimirse los beneficios obtenidos por las mujeres y los varones en empleo, salud y seguridad, programas de bienestar, acción afirmativa, derechos jurídicos y educación, porque «son demasiado caros», tanto económica como ideológicamente.

Estas dos últimas palabras son importantes. No sólo los recursos fiscales son escasos (en parte porque la actual política continúa transfiriéndolos a lo militar o a las exenciones tributarias), sino que hay que convencer a la gente de que su creencia en la prioridad de los derechos de las personas está simplemente equivocada o pasada de moda en función de las «realidades» actuales. Así, la intensa presión debe contribuir a dar apoyo, mediante la legislación, la persuasión, las normas administrativas y la manipulación ideológica, a la creación de las condiciones que los grupos de derechas crean necesarias para lograr estos fines. ¹³

A lo largo de este proceso, no sólo en Estados Unidos, sino también en Gran Bretaña, Australia, o incluso en cualquier otro lugar, la política pública ha abandonado la prioridad de que el Estado actúe para superar o compensar las desventajas de los más desfavorecidos. La igualdad, no importa lo limitada o ilimitada que se conciba, se ha redefinido. Ya no se la contempla en relación a la opresión y a las desventajas de un *grupo* en el pasado. Ahora se trata sólo de garantizar la *elección del individuo* bajo las condiciones de un «mercado libre». Así, el actual énfasis en la «calidad» (una palabra con múltiples significados y usos so-

12. Ibíd., pág. 194. Véase también Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism*, Nueva York, Basic Books, 1986.

13. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

14. Mary Anderson, «Teachers Unions and Industrial Politics», tesis doctoral, Universidad de Macquarie, 1985, págs. 6-8.

ciales) ha cambiado el discurso educativo de manera que el fracaso escolar se considera cada vez más como un fallo del estudiante. El fracaso escolar, que era interpretado, por lo menos parcialmente, como el fracaso de una política y práctica educativas gravemente deficientes, ahora se considera como el resultado de lo que puede llamarse el mercado biológico y económico. Esto se pone de manifiesto en el crecimiento de las formas de pensamiento social darwinista en la educación y en la política en general.¹⁵

De manera similar, detrás de buena parte de la retórica que manifiesta una supuesta preocupación por los resultados académicos en las escuelas de los barrios pobres de las ciudades, se han empezado a desarrollar nociones de elección según las cuales los problemas no se solucionarán simplemente fomentando la libre competencia entre los estudiantes. Se presupone que, al introducir el mercado capitalista en las escuelas, se compensarán de algún modo las décadas de penuria económica y educativa experimentada por las comunidades en que estas escuelas se encuentran.¹⁶ Finalmente, hay ataques deliberados a profesores (y currículos) debidos a una profunda desconfianza en su competencia profesional y en sus tomas de posición.

Todo esto ha desencadenado una serie de los conflictos educativos que han servido para orientar los debates sobre educación hacia la derecha. Las consecuencias de este cambio pueden verse en algunas de las decisiones y propuestas políticas que actualmente están adquiriendo auge por todo el país: a) la propuesta de programas con créditos y opciones, así como de créditos para pagar las tasas, para que las escuelas se parezcan cada vez más a una economía de mercado; b) la tendencia de las legislaturas y departamentos estatales a «elevar los niveles» y a controlar tanto las «competencias» del profesor y del estudiante como los objetivos y conocimientos básicos curriculares; por tanto, centralizando aún más a nivel estatal el control de la enseñanza y de los currículos; c) los ataques cada vez más efectivos sobre el currículo escolar a causa de su supuesto sesgo contra la familia y la libre empresa, su «humanismo secular», su falta de patriotismo y su falta de interés por los «valores de Occidente»; d) la presión creciente por situar las necesidades empresariales e industriales como objetivos primarios del sistema educativo.¹⁷ Son éstas modificaciones importantes que han tardado años en mostrar sus efectos. Aunque aquí las describo a grandes rasgos, puede apreciarse la dinámica social e ideológica de lo ocurrido. La presidencia de Clinton puede retrasar el curso de esta dinámica, pero en muchos aspectos también él —por razones de ideología y de economía— participará en algunos de sus desarrollos.

15. Ann Bastian, Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Greer y Kenneth Haskins, *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*, Filadelfia Temple, University Press, 1986, pág. 14.

16. Querría agradecer a mi colega Walter Secada sus comentarios sobre este punto. Véase también Jonathan Kozol, *Savage Inequalities*, Nueva York, Crown, 1991.

17. Michael W. Apple, «National Reports and the Construction of Inequality», *British Journal of Sociology of Education* 7, n. 2 (1986), págs. 171-190.

La restauración política del populismo autoritario

La primera cosa que hay que preguntar sobre una ideología no es qué hay de falso en ella, sino qué hay de verdadero. ¿Dónde está su relación con la experiencia vivida? Las ideologías propiamente dichas no embaucan a la gente. Para ser efectivas, deben estar conectadas con problemas reales y experiencias reales.¹⁸ Tal como pongo de manifiesto, el alejamiento de los principios sociales democráticos y la aceptación de posiciones más derechistas en política social y educativa tiene lugar precisamente porque los grupos conservadores han sido capaces de basarse en los sentimientos populares, reelaborarlos y conseguir adeptos.

Hay importantes cambios ideológicos que tienen lugar no sólo porque fuertes grupos «substituyen una concepción del mundo por otra nueva y global». Con frecuencia, estos cambios ocurren por medio de nuevas combinaciones entre elementos antiguos y nuevos.¹⁹ Supongamos el caso de la administración Reagan, cuyas posiciones proporcionaron el marco para la política de Bush y crearon las condiciones económicas que harían en el futuro extremadamente difícil actuar sobre los derechos de las personas de una manera no meramente retórica, sin importar el partido que esté en el poder. Como Clark y Astuto han demostrado en educación, y Piven, Cloward y Raskin han mostrado en amplias áreas de política social, ha habido cambios significativos y duraderos en la manera de hacer política y en sus contenidos.²⁰

El «éxito» de la política de la administración Reagan, como la del *thatcherismo* y la de Major en Gran Bretaña, no debería evaluarse en simples términos electorales. Es preciso también juzgarlo por su logro en desorganizar a los grupos progresistas, en cambiar los términos del debate político, económico y cultural sobre un terreno más favorable al capital y a la derecha.²¹ En estos términos, no puede haber duda de que el actual resurgimiento de la derecha no ha escamoteado medios para lograr una posición hegemónica.

La derecha en los Estados Unidos y en Gran Bretaña se ha renovado y reformado completamente. Ha desarrollado estrategias basadas en lo que podríamos llamar un *populismo autoritario*.²² Como Hall lo ha definido, este tipo de política

18. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* [Ideología y Currículo, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986], 2ª ed., Nueva York, Routledge, 1990; y Jorge Larraín, *Marxism and Ideology*, Atlantic Highlands NJ, Humanities Press, 1983.

19. Stuart Hall, «Authoritarian Populism: A Reply», *New Left Review* 151, (mayo/junio de 1985), pág. 122.

20. Véase David Clark y Terry Astuto, «The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy», *Educational Researcher* 15, (octubre de 1986), págs. 4-13; Frances Piven y Richard Cloward, *The New Class War*, Nueva York, Pantheon, 1982; y Marcus Raskin, *The Common Good*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1986.

21. Stuart Hall y Martin Jacques, «Introduction», en Stuart Hall y Martin Jacques, (comps.), *The Politics of Thatcherism*, Londres, Lawrence and Wishart, 1983, pág. 13.

22. Stuart Hall, «Popular Democratic vs. Authoritarian Populism: Two Ways of Taking Democracy Seriously», en Alan Hunt, (comp.), *Marxism and Democracy* [Marxismo y democracia], Londres, Lawrence and Wishart, 1980, págs. 160-161.

se basa en la relación cada vez más estrecha entre el gobierno y la economía capitalista, en un fuerte declive de las instituciones y el poder de la democracia política, e intenta restringir «las libertades» obtenidas en el pasado. Esto se complementa con un intento por construir un consenso de amplia base en favor de estas actuaciones.²³ El populismo autoritario de la nueva derecha²⁴ tiene unas raíces excepcionalmente profundas en la historia de los Estados Unidos. La cultura política ha estado siempre influida aquí por los valores del protestantismo disidente del siglo xvii. Estas raíces se manifiestan aún más en períodos de intenso cambio y crisis social.²⁵ Como indica Burnham:

Siempre que y donde quiera que la presión por la «modernización» —secularización, urbanización, importancia creciente de la ciencia— se intensifica de manera inusual, aparecen en el horizonte social episodios de revitalización y política de signo cultural. En todos estos casos, por lo menos desde el final de la Guerra Civil, estos cambios han sido más o menos explícitamente reaccionarios, y han estado acompañados con frecuencia por otro tipo de reacciones explícitamente políticas.²⁶

La nueva derecha se basa en estas raíces de manera creativa, modernizándolas y creando una nueva síntesis con sus múltiples elementos, vinculándolos con los temores actuales. Al hacerlo así, la derecha ha sido capaz de rearticular los temas tradicionalmente políticos y culturales y, a causa de ello, ha movilizado efectivamente el apoyo de una masa considerable.

Como ya he indicado, parte de la estrategia ha consistido en intentar dismantelar el estado del bienestar y los beneficios que la gente trabajadora, la gente de color y las mujeres (obviamente, estas categorías no se excluyen entre sí), han obtenido a lo largo de décadas de duro esfuerzo. Esto se ha hecho con la bandera del antiestatismo, sosteniendo que el peso del Estado no debe gravitar sobre «las espaldas de la gente» y de la «libre empresa». Ahora bien, al mismo tiempo, en muchas áreas importantes, tanto políticas como económicas, el actual gobierno es extremadamente estatista, tanto en su mentalidad como en sus actuaciones, en gran medida a causa de la competencia entre el ala neoliberal y el ala neoconservadora del movimiento.²⁷

Uno de los objetivos principales de la política de restauración derechista consis-

23. *Ibíd.*, pág. 161.

24. Me doy cuenta de que existe un debate sobre lo inadecuado del término. Véase Hall, y Bob Jessop, Kevin Bonnett, Simon Bromley y Tom Ling, «Authoritarian Populism, Two Nations, and Thatcherism», *New Left Review* 147 (septiembre/octubre de 1984), págs. 33-60.

25. Michael Omi y Howard Winant, *Racial Formation in the United States*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1986, pág. 214.

26. Walter Dean Burnham, «Post-Conservative America», *Socialist Review* 13 (noviembre/diciembre de 1983), pág. 125.

27. Hall, «Authoritarian Populism», pág. 117. Para un análisis más profundo de esto, véase Michael W. Apple, «The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?», (The John Dewey Lecture presentada en la American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 1992); y Education Group II, *Education Limited [La educación limitada]*, Londres, Unwin Hyman, 1991.

e en luchar no en uno, sino en varios frentes al mismo tiempo, y no sólo en la esfera económica, sino también en la esfera educativa o en cualquier otra esfera. Este objetivo se basa en la convicción de que el dominio económico debe complementarse con un «liderazgo político, moral e intelectual» si es que un grupo pretende ser auténticamente dominante y si quiere realmente reestructurar la sociedad. Así, tal como el reaganismo y el thatcherismo reconocieron con toda claridad, para triunfar en el Estado tienes que triunfar primero en la sociedad civil.' Como hubiera apuntado el notable teórico de la política Antonio Gramsci, asistimos a una guerra de posiciones, que «tiene lugar donde la relación global del Estado con la sociedad civil, con "la gente" y con la lucha del pueblo, con el individuo y con la vida económica de la sociedad ha sido totalmente reorganizada, donde "todos los elementos cambian"». ²⁹

La derecha, pues, se ha propuesto la inmensa tarea de crear una auténtica «ideología orgánica», que trata de introducir en toda la sociedad y crear una nueva forma de «voluntad popular nacional». Trata de intervenir «en el terreno del sentido común ordinario y contradictorio», «interrumpir, renovar y transformar en una dirección más sistemática» la conciencia práctica de la gente. Esta reestructuración del sentido común es un resultado complejo y contradictorio de los esfuerzos y de los acuerdos previos que se convierten en el objeto de las batallas culturales que tienen lugar actualmente. ³⁰

En esta reestructuración, el reaganismo y el thatcherismo no ofrecieron una especie de falsa conciencia, creando maneras de ver que tuvieran poca conexión con la realidad. Más bien, «actuaron directamente sobre las experiencias reales y manifiestamente contradictorias» de una gran parte de la población. Conectaron con las necesidades, temores y esperanzas de los grupos que se sintieron amedrentados por los problemas asociados con la crisis de las relaciones de autoridad en la cultura, en la economía y en la política. ³¹

Lo que se ha logrado es una traducción perfecta de una doctrina económica al lenguaje de la experiencia, de los imperativos morales y del sentido común. La ética del libre mercado se ha combinado con la política populista. Esto significa que se ha logrado una «rica mezcla» de temas de vieja tradición histórica nación, familia, deber, autoridad, normas y tradicionalismo— con otros elementos temáticos propios de una época de crisis. Entre estos últimos temas se incluyen el interés personal, el individualismo competitivo (que en otro lugar he llamado el individuo posesivo), ³² y el antiestatismo. Muchos de estos temas encuentran ahora eco en los dos partidos mayoritarios de los Estados Unidos. En este sentido, se ha creado conjuntamente un sentido común reaccionario.'

28. *Ibíd.*, pág. 119.

29. Hall, «Popular Democratic vs. Authoritarian Populism», pág. 166.

30. Hall, «The Toad in the Garden», pág. 55.

31. Stuart Hall, «The Great Moving Right Show», en Stuart Hall y Martin Jacques, (comps.), *The Politics of Thatcherism*, págs. 19-39.

32. Apple, *Education and Power [Educación y poder]*.

33. Hall, «The Great Moving Right Show», págs. 29-30.

La esfera de la educación ha sido una de las áreas en que la derecha ha progresado con mayor éxito. El objetivo social democrático de ampliar la igualdad de oportunidades (en sí una reforma bastante limitada) ha perdido mucho de su fuerza política y de la capacidad para movilizar a la gente. El «pánico» por la disminución de los niveles de instrucción y por el analfabetismo, el miedo a la violencia en la escuela, el temor a la destrucción de los valores de la familia y de la religión, todo ha surtido efecto. Estos miedos son exagerados y utilizados por los grupos política y económicamente poderosos, que han sido capaces de llevar el debate sobre la educación (y todos los aspectos sociales) a su terreno, el terreno de la «tradición», de la estandarización, de la productividad y de las necesidades industriales.³⁴ Puesto que muchos padres *están* justificadamente preocupados por el futuro económico de sus hijos —en una economía cada vez más condicionada por los bajos salarios, el desempleo, la fuga de capitales y la inseguridad³⁵— el discurso derechista conecta con las experiencias de mucha gente de clase trabajadora y de clase media-baja.

En cualquier caso, en tanto que este aparato conceptual e ideológico conservador parece estar ganando rápidamente terreno, sigue sin respuesta uno de los puntos más críticos. ¿Cómo se ha legitimado y aceptado esta visión ideológica?

Comprender la crisis

El resurgimiento de la derecha no es un simple reflejo de la actual crisis. Más bien es una respuesta a la crisis.³⁷ Iniciado en los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la cultura política de los Estados Unidos fue progresivamente caracterizándose por el poder de una América imperial, el progreso económico y el optimismo cultural. Este período duró más de dos décadas. Social y políticamente fue la época de lo que se ha llamado el *consenso socialdemócrata*, en el que la administración pública se convirtió paulatinamente en el campo de batalla donde se dirimía la igualdad de oportunidades. La abundancia de bienes, la ampliación a nuevos grupos de los derechos y las libertades y las medidas de protección social proporcionaron las condiciones para este compromiso entre capital y trabajo y con grupos históricamente desfavorecidos, como los afroamerica-

34. *Ibíd.*, págs. 36-37. Para una imagen esclarecedora de cómo manipulan estos temas los grupos poderosos, véase Allen Hunter, «Virtue With a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right», tesis doctoral, Brandeis University, 1984. Es interesante indicar que aún es una cuestión abierta si *hay* o no hay una crisis en la «alfabetización». Véase, por ejemplo, Carl Kaestle y otros, *Literacy in the United States*, New Haven, Yale University Press, 1991.

35. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

36. Jessop y otros, «Authoritarian Populism, Two Nations, and Thatcherism», pág. 49.

37. Hall, «The Great Moving Right Show», pág. 21.

nos, los latinos y las mujeres. Este acuerdo ha entrado en crisis a finales de la década de los 60 y principios de los 70.³⁸

Allen Hunter da una excelente versión al describir con sus propias palabras este acuerdo:

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta principios de los 70, el capitalismo mundial ha experimentado el más largo período de crecimiento económico sostenido de su historia. En Estados Unidos, en torno a diversos elementos destacados, se formó una nueva «estructura social de acumulación» --«el ambiente institucional específico dentro del cual se organiza el proceso capitalista de acumulación»--: el objetivo ampliamente compartido de un crecimiento económico sostenido, el keynesianismo, la democracia pluralista de elite, la América imperial de la guerra fría, el anti-comunismo en el país y en el extranjero, la estabilidad o una mejora lenta y paulatina en las relaciones raciales y una vida hogareña estable dentro de una cultura consumista boyante. Estos factores cristalizaron en un consenso básico y en un conjunto de instituciones sociales y políticas que fueron hegemónicas durante dos décadas.³⁹

En el centro mismo de este acuerdo hegemónico estaba el compromiso alcanzado entre capital y trabajo, en el que el trabajo aceptaba lo que podía llamarse «la lógica del beneficio y del mercado como principios directivos de la distribución de los recursos». A cambio, los trabajadores recibieron «la garantía de que se les proporcionaría unos mínimos niveles de vida, el derecho de asociación y los derechos democráticos liberales». Estos derechos democráticos fueron ulteriormente ampliados a los pobres, a las mujeres y a la gente de color, a medida que estos grupos luchaban por superar las discriminaciones raciales y sexuales.⁴⁰ Ahora bien, la ampliación de estos derechos «limitados» no podía durar, dado que las crisis económicas e ideológicas pronto alcanzaron a la sociedad americana, minando las bases del consenso social democrático.

La dislocación de los 60 y de los 70 —la lucha por la igualdad racial y sexual, las aventuras militares, como la del Vietnam, el caso Watergate, la capacidad de reacción ante la crisis económica, además de suponer una convulsión, creó miedo. La «cultura mayoritaria y dominante se vio socavada. Las nociones ampliamente divulgadas de familia, comunidad, nación, se vieron fuertemente modificadas. No apareció ningún principio de cohesión suficientemente vigoroso y convincente que fuera capaz de constituir un centro de articulación cultural. A medida que desaparecían la estabilidad económica, política y moral (y la supremacía militar), la políti-

38. Allen Hunter, «The Politics of Resentment and the Construction of Middle America», Universidad de Wisconsin, Departamento de Sociología, Madison, 1987, fotocopia, págs. 1-3.

39. *Ibíd.*, pág. 9. Buena parte de la discusión en esta sección se basa en conversaciones con Allan Hunter. Su obra es esencial para comprender el movimiento social derechista. Debo dar especialmente las gracias a Geoff Whitty.

40. Samuel Bowles, «The Post-Keynesian Capital-Labor Stalemate», *Socialist Review [Revista Socialista]* 12 (septiembre/octubre de 1982), pág. 51.

41. Hunter, «The Politics of Resentment and the Construction of Middle America», pág. 12.

ca misma se «balcanizó». Los movimientos sociales basados en las diferencias —regionales, raciales, sexuales, religiosas— se hicieron más visibles.⁴² El sentido de lo que Marcus Raskin ha llamado «el bien común» se resquebrajó.⁴³

Las soluciones sociales y democráticas tradicionalmente «estatales», que en educación, bienestar, salud y áreas similares adoptaron la forma de intervenciones a gran escala del gobierno federal para aumentar las oportunidades o dar un mínimo apoyo, fueron vistas como parte del problema y no como parte de la solución. Se rechazaron también las posiciones conservadoras tradicionales con mayor facilidad. Después de todo, la sociedad en que estaban basadas estaba cambiando. El centro de articulación cultural podía *construirse* (y tenía que construirse mediante una acción política y culturalmente bien fundada y bien organizada) en torno a los principios de la nueva derecha. La nueva derecha confronta el «caos moral existencial [y económico] de las décadas precedentes» con una red de organizaciones extraordinariamente bien organizadas y financieramente seguras, dotadas de «un estilo político agresivo, con un tradicionalismo cultural y religioso declarado y claramente populista».⁴⁴

En otras palabras, el proyecto tenía como objetivo la construcción de «una nueva mayoría» que debería «desmantelar el estado del bienestar, legislar el retorno a la moral tradicional y detener la degradación política y cultural que los 60 y los 70 representaron». Empleando una estrategia política populista (en combinación ahora con un poder ejecutivo agresivo), encabezó el asalto al «humanismo liberal y secular» y vinculó esta batalla con lo que algunos observadores han llamado «obsesión por la culpa y la responsabilidad del individuo en materia de asuntos sociales (delincuencia, sexo, educación, pobreza)», junto con un vigoroso rechazo de la intervención de los poderes públicos.⁴⁵

Todo lo relacionado específicamente con la clase social, la raza, el género y la sexualidad adquiere importancia. La intención de crear un consenso cultural conservador se construye en parte sobre una hostilidad de las clases trabajadoras y de las medias-bajas hacia aquellos que están por encima y por debajo de ellas y se alimenta con un auténtico antagonismo contra las nuevas clases medias. Se achaca a los burocratas y administradores del Estado, educadores, periodistas, planificadores, etc., una buena parte de culpa en la dislocación social experimentada por estos grupos.⁴⁶

42. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, págs. 214-215.

43. Raskin, *The Common Good*.

44. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, págs. 215-216. Véase también Hunter, *Virtue with a Vengeance*.

45. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, pág. 220. Para un estudio más completo de cómo ha afectado esto a la política educativa en particular, véase Clark y Astuto, «The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy»; y Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

46. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, pág. 221. Ya he afirmado en otro sitio, de todos modos, que algunos miembros de la nueva clase media —es decir, expertos en eficacia, evaluadores, examinadores y muchos otros expertos técnicos y directivos— formarán parte de la alianza de la nueva derecha. Esto se debe simplemente a que sus propios trabajos y movilidad dependen de ello. Véase Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

Volveré a analizar en la siguiente sección los temas relativos a la raza, género y clase social.

En los círculos académicos y gubernamentales este movimiento viene reforzado por un grupo de pensadores de orientación política neoconservadora que pasan a ser los intelectuales orgánicos de buena parte del resurgimiento derechista. Una sociedad basada en el individualismo, en las oportunidades del mercado y en la drástica reducción de la intervención y la asistencia del Estado: éstas son las ideas-fuerza que les inspiran.⁴⁷ Estos pensadores proporcionan un complemento a la nueva derecha, y son parte de la alianza inestable que se ha constituido.

La construcción de un nuevo consenso

Casi todos los movimientos sociales de índole reformista —incluidos los movimientos feministas, de gays y lesbianas, estudiantiles y otros de los 60— incidían en la lucha de los afroamericanos «como un factor central de organización o como una metáfora e inspiración que definía su acción política».⁴⁸ Estos movimientos sociales infundieron nuevos significados sociales a la política, a la economía y a la cultura. Estas no son esferas separadas. Los tres niveles tienen una existencia simultánea. Los nuevos significados sociales sobre la importancia de los derechos de la persona infundieron identidad al individuo, a la familia y a la comunidad, penetrando en las instituciones del Estado y en las relaciones comerciales. Estos movimientos sociales emergentes ensancharon los intereses políticos a todos los niveles «en el terreno de la vida diaria». Los derechos de la persona adquirieron incluso más relevancia en casi todas nuestras instituciones, como ponían de manifiesto los agresivos programas de acción afirmativa, los programas de ampliación de bienestar, los programas de activación educativa, etc.⁴⁹ Esto era especialmente claro en la educación, donde aumentaron los programas bilingües y cobró impulso el estudio de las mujeres, negros, hispanos y nativos americanos en los institutos y centros universitarios.

Hay algunas razones por las que el Estado era el objetivo primordial de estos primeros movimientos sociales para la obtención de los derechos de la persona. En primer lugar, el Estado era un «factor de cohesión social» e históricamente había llevado a término una política y una práctica que encarnaban la tensión entre los derechos de propiedad y los derechos de la persona.⁵⁰ Como tal factor de co-

47. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, pág. 227.

48. *Ibíd.*, pág. 164.

49. *Ibíd.* El estudio en Bowles y Gintis, *Democracy and Capitalism*, acerca de la posibilidad de trasladar los esfuerzos sobre los derechos de las personas desde, digamos, la política hasta la economía es muy útil aquí. Ya he ampliado y criticado algunas de sus opiniones en Michael W. Apple, «Facing the Complexity of Power: For a Parallelist Position in Critical Educational Studies», en Mike Cole, (comp.), *Rethinking Bowles and Gintis*, Filadelfia, Falmer, 1988, págs. 112-130.

50. Véase Apple, *Education and Power*, y Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

hesión, es natural que fuera el centro de atención. En segundo lugar, «el Estado estaba atravesado por los mismos antagonismos que penetraban la mayor parte de la sociedad, que a su vez eran el resultado de pasados ciclos de lucha [social] ». A causa de ello era posible abrir espacios de intervención en el Estado y fortalecer las posiciones ganadas en su seno en lo relativo a enseñanza y servicios sociales.

Ahora bien, pese a estos logros, las primeras coaliciones empezaron a desintegrarse. Dentro de las minorías empezó a producirse una polarización de clases. La mayoría de los residentes en barrios y guetos «seguían atrapados en la pobreza», y sólo una parte relativamente pequeña de la población negra y de color era capaz de aprovechar sus oportunidades educativas y sus nuevos trabajos (estos últimos predominantemente en el sector público).⁵² Con la aparición de la crisis económica, se ha desarrollado una especie de juego de suma cero en el que los movimientos sociales progresistas han tenido que luchar por una parte muy limitada de recursos y de poder. Los grupos se hicieron antagónicos, en vez de complementarios. Las minorías, por ejemplo, y el amplio movimiento femenino de las clases medias blancas, tuvieron dificultades para integrar sus problemas, objetivos y estrategias.

Esto se exacerbaba por el hecho de que, desgraciadamente, dada la implantación de un juego de suma cero por parte de los grupos dominantes, los logros de las mujeres se hacían a veces a costa de la población negra y de color. Es más, los líderes de muchos de estos movimientos habían sido absorbidos por los programas patrocinados por el Estado de tal modo que, si bien estos programas *eran* una victoria parcial, tenían el efecto latente de separar a los líderes de la militancia de base, menguando así la fuerza de la acción militante. A menudo esto dio como resultado lo que se ha dado en llamar «guetización» de los movimientos dentro de las instituciones del Estado, en tanto que las demandas de los movimientos eran parcialmente adoptadas en sus formas más moderadas por los programas patrocinados por el Estado. La militancia se transformó en mera «base electoral».¹

La ruptura de estos movimientos tuvo lugar también a causa de divisiones estratégicas que, paradójicamente, eran el resultado del propio éxito de los movimientos. Así, por ejemplo, aquellas mujeres que realizaban su trabajo dentro de los canales político-económicos existentes *podían* aspirar a mejoras de empleo dentro del Estado y en la esfera económica. Otros miembros, más radicales, veían este «progreso» como «insuficiente y tardío».

En ninguna parte es esto más evidente que en el movimiento negro de los Estados Unidos. Vale la pena citar por extenso uno de los mejores análisis de la historia de estas divisiones:

Las limitaciones del movimiento también surgieron a partir de las divisiones estratégicas que sufrió como resultado de sus propios éxitos. Aquí el destino del mo-

51. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, págs. 177-178.

52. *Ibíd.*

53. *Ibíd.*, pág. 180.

vimiento negro es ilustrativo. Sólo en el Sur, con la lucha contra la estructura política retrógrada y una abierta opresión cultural, fue el movimiento negro capaz de mantener una unidad descentralizada, incluso cuando los debates internos eran más duros. Una vez que inició su desplazamiento hacia el Norte, el movimiento negro empezó a resquebrajarse por la competencia entre los proyectos políticos, que se dirigían a diferentes segmentos de la comunidad, porque perseguían o bien una integración en la vida política dominante (aunque reformada) o una transformación más radical del orden racial dominante.

Así, después de que se consiguieron las victorias iniciales contra la segregación, un sector del movimiento se reconstituyó como grupo de interés, persiguiendo el fin del racismo entendido como discriminación y prejuicio, y dando la espalda a una «política de identidad» de oposición frontal al sistema de poder. Una vez que el movimiento negro organizado se convirtió en una mera base electoral, no obstante, se encontró encerrado en una madriguera, la de las instituciones del Estado, cuyos programas él mismo había reivindicado, quedando aislado al mismo tiempo de las instituciones fundamentales del Estado moderno»

Durante este proceso, los sectores más radicales del movimiento fueron marginados,⁵⁵ o bien, y esto no debe olvidarse, fueron sencillamente reprimidos por el Estado.

A pesar de los logros, la integración de los movimientos en el Estado creó subrepticamente unas condiciones que serían desastrosas para la lucha por la igualdad. El movimiento de masas militante se disolvió en una mera masa electoral dependiente del Estado. Y *lo que es más importante, conforme el movimiento neoconservador y derechista se iba desarrollando, con su discurso decididamente antiestatal, los logros conseguidos en el Estado empezaron a ser paulatinamente atacados; la capacidad para recrear un movimiento masivo de base y para defender estos logros se debilitó considerablemente.*⁵⁶ Así, los sucesivos ataques de la derecha sobre la política y práctica educativa progresista nacional y local, que tendía a beneficiar a la gente de color, hicieron cada vez más difícil el desarrollo de amplias coaliciones que contrarrestaran estos ataques.

Con su fracaso para consolidar una nueva política democrática «radical», con aspiraciones mayoritarias, los nuevos movimientos sociales de los años 60 y 70 «dejaron vacante el espacio político en que la derecha podía incubar y desarrollar su programa político».⁵⁷ Así, las reformas del Estado conquistadas, digamos, por los movimientos minoritarios de los 60 en Estados Unidos, y la nueva definición de los derechos de la persona encarnada en estas reformas, «suministró un sinfín de objetivos para los "contrarreformistas" de los 70». Los neoconservadores y la nueva derecha llevaron a cabo su propio proyecto «político». Fueron capaces de rearticular los temas ideológicos particulares y de reestructurarlos de nuevo alre-

54. *Ibíd.*, pág. 190.

55. *Ibíd.*

56. *Ibíd.*

57. *Ibíd.*, pág. 252.

dedor de un movimiento político.⁵⁸ Y estos temas se vinculaban realmente con los sueños, las esperanzas y los temores de muchos individuos.

Examinemos esto con mayor detalle. Detrás de la restauración conservadora subyace un claro sentimiento de pérdida: pérdida de control, de seguridad económica y personal, de los conocimientos y valores que deberían transmitirse a los hijos, de la consideración de cuáles son los textos sagrados y dónde reside la autoridad. La oposición binaria nosotros/ellos adquiere gran importancia. «Nosotros» somos los que estamos de parte de la ley, «trabajadores, decentes, virtuosos y homogéneos». El «ellos» es muy diferente. Ellos son «perezosos, inmorales, permisivos y heterogéneos».⁵⁹ Esta contraposición binaria establece una distancia entre la mayor parte de la gente de color, mujeres, gays, lesbianas y otros por el estilo, y la comunidad de las personas decentes. Los sujetos de discriminación ya no son aquellos grupos históricamente oprimidos, sino los «auténticos americanos» que encarnan las virtudes ideales de un pasado romántico. «Ellos» son indignos. Obtienen algo por nada. La política que les da apoyo está «minando nuestro estilo de vida» y la mayoría de nuestros recursos, a la vez que está creando un control gubernamental de nuestras vidas.⁶⁰

Estos procesos de distanciamiento ideológico hacen posible que los sentimientos antinegro y antifeminista no tengan ya un aspecto racista y sexista, puesto que están estrechamente relacionados con otros temas. Una vez más, Allen Hunter nos ayuda:

La retórica racista está relacionada con los sentimientos contra el estado de bienestar, y se corresponde con el empuje del individualismo económico; así, muchos votantes que dicen no tener prejuicios (y que seguramente no los tienen en muchos aspectos) se oponen a los gastos de bienestar al considerarlos injustos. La retórica antifeminista se articula en torno a la defensa de la familia, la moral tradicional y el fundamentalismo religioso.⁶¹

Cada uno de estos elementos se puede integrar mediante la formación de coaliciones ideológicas que predisponen a muchos norteamericanos, que se sienten ellos mismos amenazados, a volverse en contra de estos grupos de gente más débil que ellos. Y al mismo tiempo, les permite «atacar la dominación de las elites liberal-izquierdistas y estatistas».⁶²

Esta propensión a identificar a «otros» como enemigos, como la fuente de sus problemas, es muy significativa. Uno de los elementos más importantes de esta formación ideológica ha sido, en efecto, la creencia de que las elites liberal-izquierdistas dentro del Estado «se estaban entrometiendo dentro de las casas, intentan-

58. *Ibíd.*, pág. 155.

59. Hunter, «The Politics of Resentment and the Construction of Middle America», pág. 23.

60. *Ibíd.*, pág. 30.

61. *Ibíd.*, pág. 33.

62. *Ibíd.*, pág. 34.

do imponer sus valores». Esto estaba teniendo serios efectos negativos sobre los valores morales y sobre las familias tradicionalistas. Buena parte de la crítica conservadora de los libros de texto y de los currículos se apoya en estos sentimientos, por ejemplo, un sentimiento que retrocede muchos años, tal como veremos en el capítulo 4.⁶³ Si bien esta posición exageraba ciertamente el impacto de la «elite liberal», e ignoraba el poder del capital y de las demás clases dominantes,⁶⁴ había suficiente elementos de verdad en ella para que la derecha la empleara en sus intentos por dismantelar el consenso previo y construir el suyo propio.

Aunque el sentimiento racista y antifeminista y la desconfianza hacia las «elites urbanas» desempeñan este papel tan importante en la actual restauración conservadora, no son fenómenos completamente nuevos. Están fuertemente arraigados en nuestro pasado. Y, como he dicho en el capítulo 1, son el resultado de unos impulsos ideológicos contradictorios. La posición antifeminista y racista de muchas mujeres de derechas actuales,⁶⁵ por ejemplo, permite a algunas mujeres instalarse en el activismo, a la vez que lo hacen a expensas de muchas otras mujeres y gente de color. Permítaseme aquí tomar un ejemplo histórico, el de una famosa (o, mejor, infame) organización ultraderechista."

Es importante no dar por sentado que las mujeres activistas que desafiaron el poder del macho «han pertenecido siempre a la tradición izquierdista de la igualdad social y la tolerancia étnica». Uno de los mejores contraejemplos puede encontrarse en las mujeres del Ku Klux Klan (WKKK). Recientes investigaciones históricas demuestran que, con secciones en casi dos tercios de los Estados y con un número de miembros que rivalizaba con sus homólogos masculinos a principios de siglo, la WKKK comprendía miles de mujeres que veían en la organización un fomento de la prohibición (de bebidas alcohólicas), del sufragio femenino y de la «limpieza moral de la vida pública». En muchos sentidos, se trata de las mismas reformas defendidas por personas que se consideraban progresistas. Estas mujeres del Klan consideraban que su hostilidad hacia los negros y hacia determinados grupos religiosos «era un medio necesario para la autodefensa frente a las amenazas de decadencia y de abandono de los valores de la maternidad». En este proceso, a veces «bajo la difícil supervisión» de los hombres del KKK, las mujeres del Klan «elaboraron un serie de expresiones propias sobre sus derechos, basadas en que el vicio y la falta de moral denigraban a las mujeres protestantes y que ellas tenían el derecho y la obligación de terminar con ello».⁶⁶

* Juego de palabras intraducible que contrapone «famous» e «infamous». [N. del E.]

63. Véase Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York y Londres, Routledge, 1991.

64. *Ibid.*, pág. 21.

65. Véase Rebecca E. Klatch, *Women of the New Right*, Filadelfia, Temple University Press, 1987.

66. Michael Kazin, «The Grass Roots Right», *Americal Historical Review* 91, (febrero de 1992), pág. 143.

No deseo excusar en ningún sentido el violento racismo que había detrás de esta visión. Las mujeres del Klan fueron la punta de lanza de las «escuadras anti-veneno» (*poison squads*) que llamaron a los consumidores a un boicot de las empresas católicas y judías. Su trato hacia los afroamericanos fue demasiado lacerante para recordarlo otra vez. Ahora bien, la vida del Klan era «mundana»; a diario sus adeptos aceptaban las pautas cotidianas de las congregaciones nativas, de raza blanca y protestantes. En muchos sentidos, esto ilustra muy bien cómo se ha entendido siempre el racismo en los Estados Unidos y cómo la vida diaria de los pueblos estaba (y continúa estando) estructurada en torno a una política racial. Ahora bien, para muchas mujeres activistas de derechas, el Klan también les aportaba un espacio para tener voz y voto como *mujeres*, para actuar en contra «tanto del comercio de alcohol como de jovencitas», que para ellas eran males que sólo se podían combatir mediante una organización social. Por extraño que parezca, algunas mujeres podrían haber tenido motivos «racionales y liberadores» para asociarse al Klan. Similares motivos «racionales» pueden ayudar también a explicar parte del actual resurgir derechista.

Históricamente, de hecho, los movimientos populares de derechas, ya en los años 20, solían plantear dos temas. Se trataba de oponer la aspiración a constituir comunidades piadosas y autogobernadas a unas élites decadentes, hipócritas y cosmopolitas. Además, denostaban el consumismo y las «prestaciones no merecidas» del Estado asistencial, propugnando una estricta moral del trabajo, el autocontrol y la autosuficiencia; complementado todo ello también, a partir de los años 30, con una hostilidad hacia la cooperación internacional y una convicción de que la fuerza era una herramienta necesaria para alcanzar «la ley y el orden», tanto fuera como dentro del país.⁶⁷ Desde aquí sólo hay un paso hasta llegar a la fusión de la tríada familia, Iglesia y «patria» con una visión «objetiva» de los valores morales. Y a partir de este «trabajo creativo» —ciertamente muy creativo—, pudo tener lugar otra fusión que relacionara el «libre mercado», que pone el acento en la disciplina individual y el individualismo empresarial, con los valores «tradicionales».⁶⁸ El enemigo que ambos crearon fue el «altivo» sistema liberal y aquellos que recibieron sus «inmerecidas» dádivas. Y ambos estaban y están guiados por el miedo a la decadencia económica y moral, miedo muy fuerte en el actual clima de triunfalismo derechista. Algunos de estos factores impulsaron la emergencia de Ross Perot como figura nacional.

Un nuevo acuerdo hegemónico, pues, está siendo ahora alcanzado. Combina el intento de las élites políticas y económicas dominantes por «modernizar» la economía, la clase trabajadora y las clases medias blancas obsesionadas por la seguridad, la familia, el conocimiento y los valores tradicionales, con el conservadu-

67. *Ibíd.*, pág. 144.

68. *Ibíd.*, pág. 146.

69. *Ibíd.*, pág. 147. Por supuesto, debemos tener cuidado con palabras como «tradicional». Naturalizan sus objetos. ¿De qué tradición estamos hablando? ¿Cómo se establece algo como «tradicional»?

sismo económico y cultural.⁷⁰ También incluye una fracción de las nuevas clases medias cuya propia prosperidad depende de la ampliación de los procedimientos de responsabilidad, eficacia y gestión que constituyen su propio capital.⁷¹ Esta coalición ha logrado alterar lo que significa obtener igualdad social. La imagen del ciudadano como «libre» consumidor ha reemplazado a la del ciudadano situado en unas relaciones de poder generadas estructuralmente. Así, el bien común es ahora regulado exclusivamente por las leyes del mercado, por la libre competencia, por la propiedad privada y por el beneficio empresarial. En esencia, las definiciones de libertad e igualdad ya no son democráticas, sino *comerciales*.⁷² Esto es particularmente evidente en la propuestas de programas esgrimidos como «soluciones» a la desigualdad económica y cultural tan arraigada en la historia del país.

En suma, la derecha, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, ha triunfado al dar la vuelta a algunas de las tendencias históricas posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

Ha empezado a dismantelar y a erradicar los términos del contrato social no escrito que las fuerzas sociales instauraron después de la guerra. Ha cambiado las ideas políticas vigentes. Allí donde antes las necesidades sociales habían empezado a establecer sus propios imperativos contra las fuerzas del mercado, ahora cuestiones como el «valor del dinero», el derecho privado a disponer de la propia riqueza, la igualdad entre libertad y libre mercado se han convertido en los términos de un debate más comercial que político... en el pensamiento y el lenguaje del cálculo diario. Ha tenido lugar una gran inversión de los valores: el aura que rodeaba el bienestar público [es decir, el valor del bien común], se adhiere a todo lo que sea privado o privatizable. Una inversión básicamente ideológica está teniendo lugar en la sociedad; y el hecho de que no se lo haya llevado todo por delante y de que haya muchos puntos significativos... de resistencia, no contradice el hecho de que, concebido no en términos de victoria total, sino en términos de predominio en un equilibrio inestable, [la derecha] ha... empezado a reconstruir el orden social."

Esta reconstrucción no se impone sobre sujetos que no piensan. No se hace mediante algo así como lo que Freire ha llamado «pensamiento bancario» [*banking*] donde el conocimiento y las ideologías se convierten en sentido común simplemente porque se atiborra con ellas las cabezas de la gente. Las concepciones dominantes del mundo y de la vida diaria «no prescriben directamente el con-

70. *Ibíd.*, pág. 37. La visión de la familia que está detrás de la posición derechista tiende a naturalizar algo que es en gran medida una construcción social que ha venido cambiando a lo largo del tiempo. Véase, por ejemplo, Stephanie Coontz, *The Social Origins of Private Life*, Nueva York, Verso, 1988.

71. Véase Apple, «National Reports and the Construction of Inequality», y Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

72. Stuart Hall, «Popular Culture and the State», en Tony Bennett, Colin Mercer y Janet Woolcott, (comps.), *Popular Culture and Social Relations*, Milton Keynes, Open University Press, 1986, págs. 35-36.

73. Hall, «The Toad in the Garden», pág. 40.

tenido mental de las ilusiones que supuestamente llenan las cabezas de las clases dominadas».⁷⁴ No obstante, los significados, los intereses y los lenguajes que construimos están establecidos en las relaciones desiguales de poder que existen. Hablando teóricamente, la esfera de la producción simbólica es un terreno conflictivo precisamente como lo son otras esferas de la vida social. «El círculo de ideas dominantes acumula el poder simbólico para establecer el mapa o clasificar el mundo para los demás», para poner los límites a lo que parece racional y razonable, sobre todo a lo que parece decible y pensable.⁷⁵ Esto no sucede mediante una imposición, sino mediante una reelaboración creativa de los temas, deseos y miedos existentes. Puesto que las creencias de la gente son contradictorias y tienen tensiones a causa de que son lo que algunos han llamado «polivocales»,⁷⁶ es posible mover a las gentes en la dirección que uno menos esperaría, dada la posición que ocupan en la sociedad.

Así, la conciencia popular puede vertebrarse en la derecha precisamente porque los sentimientos de esperanza y desesperanza y la lógica y el lenguaje utilizados para expresarlas son «polisémicos» y pueden relacionarse con una variedad de discursos. De ahí que un trabajador varón que haya perdido su empleo pueda estar en contra de las grandes empresas responsables de la fuga de capitales o, por el contrario, pueda atacar a los sindicatos, a la gente de color o a las mujeres «que quitan el trabajo a los hombres». El director de una escuela donde hay «problemas disciplinarios» puede atacar la estructura racial de esta sociedad o ver a la mayoría de los estudiantes de color como elementos de «alto riesgo». La respuesta está *construida*, no ordenada previamente, por el juego de las fuerzas ideológicas en el conjunto de la sociedad.⁷⁷ Y, aunque esta construcción sucede en un terreno contradictorio y controvertido, parece que es la derecha la que ha logrado proporcionar el discurso que organiza este terreno, tanto más cuanto que la propia administración demócrata ha asumido buena parte de este discurso.

¿Triunfará la derecha?

Hasta ahora he descrito ampliamente muchas de las razones políticas, económicas e ideológicas por las que el consenso socialdemócrata que condujo a una ampliación limitada de los derechos de las personas en la educación, en la política y en la economía, ha ido paulatinamente desintegrándose. Al mismo tiempo, he ilustrado cómo un nuevo «bloque hegemónico» se está formando en torno a las

74. *Ibid.*, pág. 45.

75. *Ibid.*

76. Chantal Mouffe, «Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy», en Cary Nelson y Lawrence Grossberg, (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, 1988, pág. 96.

77. *Ibid.* Véase también Stanley Aronowitz, *The Politics of Identity*, Nueva York, Routledge, 1992.

ácticas y los principios de la nueva derecha. La cuestión sigue siendo: ¿cuánto durará éste acuerdo? ¿Será capaz de inscribir sus principios en el corazón de la política americana?

Hay auténticos obstáculos para la consolidación total en el Estado del programa político de la nueva derecha. Primero, ha habido una especie de «gran transformación» en, digamos, las identidades raciales. Omi y Winant lo describen de esta manera:

La formación de nuevas identidades raciales colectivas durante los años cincuenta y sesenta ha sido una herencia duradera de los movimientos raciales minoritarios. Hoy, aunque muchos logros conseguidos en el pasado se están desmoronando, y la mayoría de organizaciones se muestran incapaces de reclutar una cantidad medianamente numerosa de adeptos entre las comunidades raciales minoritarias, la persistencia de las nuevas identidades raciales desarrolladas durante este período se alza como un obstáculo formidable frente a la consolidación de un orden racial nuevamente represivo.⁷⁸

Así, aun cuando los movimientos sociales y las coaliciones políticas se han quebrado, aun cuando sus líderes han sido integrados, reprimidos y a veces asesinados, la subjetividad racial y la conciencia desarrolladas gracias a estos movimientos ejerce un influjo permanente. «Ni la represión ni la detención pueden cambiarlo.» En palabras de Omi y Winant, el genio está fuera de la lámpara.⁷⁹ Esto ha ocurrido porque, en esencia, ha aparecido un nuevo tipo de persona dentro de las minorías.⁸⁰ Se ha forjado una identidad colectiva nueva y más consciente. Así, por ejemplo, en los esfuerzos realizados durante décadas en el pasado por la gente de color para tener un mayor control de la educación y para que ésta responda más a su propia cultura y a su historia colectiva, esta misma gente se ha transformado a sí misma.⁸¹ Así,

los movimientos sociales crean identidad colectiva al ofrecer a sus miembros una visión distinta de sí mismos y de su mundo; distinta de la visión del mundo y de los conceptos ofrecidos por el orden social establecido. Hacen esto mediante un proceso de rearticulación, que produce una nueva subjetividad mediante el uso de la información y del conocimiento presentes ya en la mente del sujeto. Toman los elementos y los temas de su cultura y tradiciones y les infunden un nuevo significado.⁸²

78. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, pág. 165.

79. *Ibíd.*, pág. 166.

80. Aquí digo «nuevos», pero la continuidad de, digamos, los esfuerzos por la libertad y por la igualdad también necesita enfatizarse. Véase el poderoso tratamiento de la historia de estos esfuerzos por Vincent Harding, *There Is a River: The Black Struggle for Freedom in the United States*, Nueva York, Vintage, 1981.

81. Para un análisis de esto en relación a la dinámica de la clase dominante, véase David Hogan, «Education and Class Formation», en Michael W. Apple, (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982, págs. 32-78.

82. Omi y Winant, *Racial Formation in the United States*, pág. 166.

Incluso con las maquinaciones políticas por situar a los conservadores afro-americanos como Clarence Thomas en el Tribunal Supremo, estos nuevos significados harán que resulte extremadamente difícil para la derecha incorporar bajo su paraguas ideológico las aspiraciones de la gente de color, y seguirán creándose tendencias contrapuestas dentro de las comunidades de color. El lento aunque constante crecimiento del poder de la gente de color a nivel local servirá como contrapeso a la consolidación del nuevo consenso conservador.

A esto se añade el hecho de que incluso dentro del nuevo bloque hegemónico, incluso dentro de la coalición por la restauración conservadora, hay tensiones ideológicas que pueden tener serias consecuencias en su capacidad para dominar durante largo tiempo. Estas tensiones están en parte generadas por la dinámica de clases de la coalición. Pueden quebrarse frágiles compromisos a causa de las creencias a veces directamente contradictorias de muchos de los socios del nuevo consenso.

Esto puede verse en el ejemplo de dos de los grupos que actualmente apoyan este acuerdo. Aquí entran en juego dos sistemas ideológicos o códigos que pueden llamarse «residuales» y «emergentes». La cultura y las ideologías residuales de la antigua clase media y de sectores ascendentes de la clase trabajadora y de la clase media-baja —el control firme, la autorrealización del individuo, la «moralidad», etc.— se han mezclado con el código emergente de una parte de la nueva clase media: el salir adelante, la técnica, la eficacia, la promoción burocrática, etc.⁸³

Estos códigos se hallan en una relación intrínsecamente inestable. El acento sobre la moralidad de la nueva derecha no cuadra completamente con el énfasis amoral en el arribismo y en las normas económicas. La convergencia de estos códigos sólo puede persistir mientras no se bloqueen las vías de movilidad. La economía debe garantizar puestos de trabajo y movilidad para la nueva clase media y para la frustrada clase trabajadora, o la coalición se verá amenazada. No hay ninguna garantía, dada la naturaleza inestable de la economía y de los tipos de trabajo que están siendo creados, de que esto vaya a ocurrir.⁸⁴ De modo que se puede estar gestando otra campaña al estilo Ross Perot.

Esta tensión puede apreciarse de otra manera, que muestre de nuevo que, a la larga, las perspectivas para una coalición ideológica duradera como ésta no son necesariamente buenas. Dentro del nuevo consenso más conservador, las condiciones para la acumulación de capital y la obtención de beneficios deben ser acrecentadas lo más posible por la actividad del Estado. Así, el «libre mercado» debe dejarse a su propia dinámica. Estos principios privatizados del mercado han de aplicarse a tantas áreas de la vida pública y privada como sea posible, incluidas las escuelas, la salud, el bienestar, la vivienda, etc. Ahora bien, a fin de generar benefi-

83. Apple, «National Reports and the Construction of Inequality».

84. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*; Martin Carnoy, Derek Shearer y Russell Rumberger, *A New Social Contract*, Nueva York, Harper and Row, 1984; Gary Burtless, (comp.), *A Future of Lousy Jobs?*, Washington, The Brookings Institute, 1990; y Sheldon Danzinger y Daniel Weinberg, (comps.), *Fighting Poverty*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.

cios. el capitalismo también necesita que los valores tradicionales sean subvertidos. La adquisición de bienes de consumo y las relaciones de mercado se convierten en la norma y hay que dejar de lado los antiguos valores de la comunidad, «el conocimiento sagrado», y la moralidad. Esta dinámica contiene el germen de posibles conflictos en el futuro entre los modernizadores de la economía y los tradicionalistas de la cultura de la nueva derecha, entre neoliberales y neoconservadores, que forman una parte significativa de la nueva coalición.' Además, el individualismo competitivo que se está promoviendo hoy tan fuertemente en los movimientos de reforma educativa de los Estados Unidos puede chocar con la mentalidad algo más colectiva de la clase trabajadora tradicional y de los grupos de indigentes.

Finalmente, hay movimientos contrahegemónicos promovidos actualmente en el campo mismo de la educación. El antiguo consenso socialdemócrata incluía a muchos educadores, líderes sindicales, miembros de grupos minoritarios y demás. Existen signos de que el resquebrajamiento de esta coalición sólo puede ser temporal. Tomemos a los profesores, por ejemplo. Aun cuando los sueldos han aumentado en algunos lugares del país, esto se ha visto contrarrestado por un rápido incremento en el control exterior del trabajo de los profesores, en la racionalización y desprofesionalización de sus trabajos, y los crecientes reproches a los profesores y a la educación en general por la mayoría de los males sociales que padece la economía.' Muchos profesores se han organizado en torno a estos puntos, de una manera que recuerda al Grupo de Profesoras de Boston.' Además, por todo el país hay signos de coaliciones multirraciales entre profesores de escuelas primarias y secundarias, educadores universitarios y miembros de la comunidad, para actuar colectivamente sobre las condiciones en que trabajan los profesores, así como para apoyar la democratización del currículo y la enseñanza, y nuevos esfuerzos para lograr mayor igualdad tanto en el acceso a la escuela como en el rendimiento escolar. Estos son puntos muy importantes y quiero pasar a especificarlos aún más a nivel político y práctico, de manera que podamos ver qué es posible hacer hoy —y no sólo cuáles son los límites.

Las posibilidades de progreso

Así como en el pasado los activistas progresistas en los campos educativo y comunitario se organizaron para contrarrestar las tendencias antidemocráticas,' del mismo modo están pasando también cosas similares hoy en día. Voy a describir al-

85. Apple, «National Reports and the Construction of Inequality». Para un análisis comprensible de la lógica del capitalismo comparada con otras tradiciones políticas y económicas, véase Andrew Levine, *Arguing for Socialism*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1984.

86. Apple, *Education and Power* [Educación y poder], y Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos].

87. Véase Sara Freedman, Jane Jackson y Katherine Boles, *The Effects of the Institutional Structure of Schools on Teachers*, Boston Women's Teacher's Group [Grupo de Profesoras de Boston], Somerville, MA.

88. William Reese, *Power and the Promise of School Reform*, Nueva York y Londres, Routledge, 1986.

gunos logros que se han hecho, especialmente en las áreas urbanas, incluso enfrentándose a la restauración conservadora. En este proceso, percibo ciertas tendencias que pueden desafiar la manera actual en que se relacionan la economía, la comunidad y la educación y/o que pueden proporcionar currículos más progresistas y una enseñanza menos desprofesionalizada.

Se han establecido nuevas iniciativas curriculares que proporcionan alternativas significativas en los modelos conservadores al uso, normalmente económicos, en no pocos distritos. Por ejemplo, después de haber obtenido una victoria política en el Congreso con la aprobación de ciertos aspectos de la Ley de Formación Profesional de Carl D. Perkins en 1984, los educadores progresistas han establecido una serie de programas interesantes. La ley de 1984 especifica que los Estados deben asesorar y satisfacer la necesidad de dar a todos los estudiantes «*experiencia y comprensión de todos los aspectos de la industria* a la que los estudiantes se disponen a entrar». También especifica que los Estados deben fomentar la capacidad para resolver problemas y proporcionar las habilidades básicas (incluyendo las matemáticas, la lectura, la escritura, las ciencias y los estudios sociales) de una manera profesional». Finalmente la ley añade la exigencia de que lo que se llama poblaciones especiales —es decir, estudiantes económica o educativamente desaventajados, discapacitados o con limitaciones en el idioma inglés, etc.— deben recibir «iguales posibilidades de acceso, asesoramiento y tutoría individual, así como los servicios especiales necesarios para salir adelante en los programas de calidad».⁸⁹

Todo esto es de gran importancia. Por ejemplo, en su declaración de apoyo hecha ante el Senado, el senador. Edward Kennedy (que ciertamente no es radical, aunque con frecuencia está comprometido en iniciativas educativas progresistas) da una interpretación particular a la expresión «todos los aspectos de la industria». Tal como indica, el proyecto de ley aspira a lograr que «aparte de recibir habilidades productivas para un trabajo particular, los estudiantes deberán también obtener experiencia y comprensión del funcionamiento *completo* de la empresa en que desarrollen su trabajo: *planificación, administración, finanzas y relaciones laborales y comunitarias*».⁹⁰

Basándose en este proyecto de ley, un grupo activista jurídico y educativo, el Centro para la Ley y la Educación, ha elaborado el Proyecto de Formación Profesional. Se trata de un esfuerzo a nivel nacional para ayudar a estudiantes con bajos ingresos y a sus comunidades a establecer o redirigir los programas educativos vocacionales «para satisfacer mejor sus propias necesidades a largo plazo de educación, empleo y desarrollo comunitario». En palabras del Centro, el Proyecto de Formación Profesional «se basa en la idea de que los programas vocacionales de-

89. Centro para la Ley y la Educación, «Vocational Education Project: Vocational Opportunity for Community and Educational Development», mimeografía, Cambridge, MA, Center for Law and Education, 1990, pág. 3.

90. *Ibid.*

berían proporcionar amplias habilidades a largo plazo, que capacitaran a los estudiantes para ejercer un mayor control sobre sus vidas y para participar activamente en el funcionamiento de las instituciones de sus comunidades».⁹¹

Los centros donde se aplica este Proyecto en todo el país, incluida la Escuela Rindge de Capacitación Técnica en el área de Boston, están guiados por tres énfasis principales: *derecho a la educación, empleo y desarrollo comunitario*.

1. Derecho a la educación: se pone énfasis vocacional en la solución activa de los problemas, habilidades académicas y habilidades precisas para entrar en una empresa, en vez de mantener a ciertos estudiantes alejados de las áreas académicas y limitándolos a una estrecha capacitación especializada.

2. Empleo: se pone énfasis en las habilidades generales y transferibles que permitan dominar todos los aspectos de una empresa, en vez de limitarse a la tarea imposible de predecir con toda exactitud cuántas especialidades existirán dentro de unos años y qué habilidades concretas requerirán.

3. Desarrollo comunitario: se pone énfasis en establecer y hacer funcionar empresas necesarias para la comunidad y en relacionar el programa profesional con proyectos más amplios, tales como negocios poseídos por los propios trabajadores o gestionados por ellos, en vez de depender sólo de las ofertas de trabajo generadas por los actuales empresarios, particularmente en las comunidades con bajo índice de empleo.⁹²

Precisemos aquí que la idea no está sólo en hacer que los estudiantes sean más «competitivos» como trabajadores, sino también en el desarrollo de su comunidad, en el control por parte de los empleados y en la participación activa tanto de la comunidad como de los estudiantes a todos los niveles. Este es un objetivo totalmente alejado de los programas políticos conservadores,⁹³ y pone el énfasis profesional deseado por algunos miembros de la coalición derechista en una dirección completamente distinta, por no decir más.

En otro lugar, la Coalición del Sur para la Igualdad Educativa, que empezó hace diez años a dar apoyo a un tipo de trabajo en materia de educación pública basado en la filosofía de los derechos civiles, ha ayudado a los educadores de once Estados del Sur a desarrollar modelos concretos de educación para los niños de clases indigentes y minoritarias. Winifred Green, fundador de la Coalición, explica que su trabajo intenta «resolver los problemas provocados por el racismo y el sexismo en la educación pública». La Coalición del Sur está implicada en algunos proyectos. En Nueva Orleans, ha colaborado en la promoción de «escuelas eficaces» (aunque de manera que han redefinido lo que *entendemos* por escuelas eficaces, cosa que con demasiada frecuencia constituye una excusa para reforzar el control administrativo sobre el currículo) para mejorar la instrucción en las es-

91. *Ibíd.*, pág. 1.

92. *Ibíd.*, pág. 4.

93. Más información sobre el Proyecto de Formación Profesional puede obtenerse escribiendo al Center for Law and Education, 995, Massachusetts, Ave., 3rd. Floor, Cambridge, MA 02139.

cuelas urbanas con mayor fracaso. Tras un programa piloto inicial probado con éxito, el distrito ha ampliado el programa a otras escuelas. Gestionado por cuatro profesores de Nueva Orleans, este proyecto incluye un programa de escuelas de verano para desarrollar alternativas prácticas a la educación, destinadas a mejorar las habilidades de lectura (crítica) de la numerosa población afroamericana del distrito.⁹⁴

En Alabama, Georgia y Carolina del Norte, la Coalición del Sur también ha colaborado en el desarrollo del proyecto MICRO (*Minority Computer Resource Opportunity*). La Coalición ha reconocido que cuanto más avanzan los grupos dominantes en materia de tecnología, la separación entre «los que tienen» y «los que no tienen» no hará sino empeorar.⁹⁵ Comenzado en 1984 y destinado a conseguir que los niños afroamericanos y las chicas jóvenes adquieran los conocimientos y las habilidades precisas para poder acceder a las nuevas tecnologías, MICRO se centra en desarrollar algo que explicaré con mayor detalle en el próximo capítulo: la *alfabetización crítica* (tanto social como intelectualmente) mediante el uso de esta tecnología, más que por los sistemas habituales de rastreo formal o informal, que no logran más que aburrir a los niños pobres o de origen obrero o darles capacitaciones de nivel ínfimo que sólo les permitirán acceder a empleos en aquellos sectores de la economía sin protección sindical, con bajos salarios y poca especialización.⁹⁶ (Aún está por ver si el énfasis de la administración Clinton en los beneficios de la «nueva tecnología para el siglo *xxi*» aumentará realmente la separación entre los que tienen y los que no tienen. Por lo menos, da más importancia a proyectos como MICRO.)

En otras áreas urbanas, también se han registrado importantes avances. Aca-so uno de los más interesantes de estos experimentos para restablecer una tradición más progresista en las escuelas urbanas se encuentre en Milwaukee. Siendo una de las ciudades con mayor segregación residencial de los Estados Unidos, Milwaukee ha sido teatro de un aumento de las tensiones raciales, quejas de que sus escuelas están desconectadas de la cultura y de las aspiraciones de la gente de color, y de que utilizan un currículo y un proceso de evaluación burocratizado que algunos consideran que agrava el problema.⁹⁷

Reconociendo que los cambios en el currículo y en la pedagogía deben ir acompañados de modificaciones en las relaciones de poder dentro de las escuelas, entre los funcionarios de las oficinas centrales y los profesores, y entre las escuelas

94. Patricia Burdell, «Thinking About Change in Schools: The At Risk Student Project», *New Futures [Nuevos futuros]*, (Madison, Newsletter of the National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin, 1989, 1, págs. 4-7.

95. Michael W. Apple, «American Realities; Poverty, Economy, and Education», en Lois Weis, Eleanor Farrar y Hugh Petrie, (comps.), *Dropouts from School*, Albany, State University of New York Press, 1989, págs. 205-223.

96. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, especialmente el capítulo 7.

97. Me gustaría dar las gracias a James Ladwig por su colaboración en la redacción de esta sección de la descripción de los programas progresistas.

y la comunidad local, un grupo de profesores, académicos y miembros de la comunidad ha empezado a poner en entredicho las ideas y los procedimientos admitidos. Han fundado un periódico progresista, *Rethinking Schools* [Repensar las escuelas], que se distribuye con una tirada de aproximadamente 20.000 ejemplares y tiene un número de lectores a nivel nacional en aumento." Esto ha ejercido una influencia considerable a la hora de estimular la reflexión del sistema educativo sobre determinados programas oficiales de lectura y pruebas estándar. El grupo *Repensar las escuelas* sostiene que la política de información es clave para cualquier logro. Sólo *dando publicidad* a programas de mayor orientación comunitaria y a modelos de currículo y de evaluación más flexibles y democráticos, comprometiéndose en un trabajo lento y difícil de organización de canales alternativos, mediante los cuales aportar argumentos curriculares, pedagógicos y políticos sobre la educación (en esencia, mediante la creación de una nueva política de conocimiento oficial) serían capaces de ejercer una influencia notable.

Repensar las escuelas no se limitó a modificar la política de información sobre las escuelas. También se comprometió a modificar la política de currículo y de enseñanza dentro de las escuelas. Después de una larga y complicada serie de negociaciones, algunos de los miembros del grupo pudieron elegir Milwaukee para aprobar el establecimiento de la escuela progresista de Fratney Street School. Profesores y padres vecinos de Riverwest en Milwaukee, área predominantemente poblada por afroamericanos, hispanos y trabajadores, se hicieron con el edificio vacío de la Fratney Street School e inauguraron una escuela pública primaria bilingüe y multicultural. El currículo y la enseñanza son notablemente diferentes de lo que se encontraría en cualquier otro sitio, y están más relacionados con la vida, la historia y la cultura diaria de los estudiantes de lo que existe normalmente en nuestro sistema educativo urbano, cada vez más burocratizado.

La Fratney Street School está dando aún sus primeros pasos, pero el éxito del grupo al establecer una escuela pública que es más democrática en el contenido, en la forma y en la manera en que interactúa con la comunidad, muestra las posibilidades reales de ulteriores programas de esta naturaleza. También apunta a algo más, sin embargo. Este éxito puede deberse también a los que están interesados en cambios significativos en el control del currículo y de la enseñanza y han efectuado un esfuerzo mucho más grande y organizado por hacer llegar sus puntos de vista a un amplio público. Los esfuerzos políticos y educativos tenían que conjuntarse. Así, la política del currículo y de la enseñanza en nuestras escuelas urbanas se extiende mucho más allá de las aulas.

En el Este de Harlem, en la ciudad de Nueva York, otros educadores interesados por la calidad del currículo y de la enseñanza destinados a sus estudiantes predominantemente afroamericanos y latinos, han elaborado unas cuantas alternativas. Entre las más conocidas está, por supuesto, la Escuela Secundaria de

98. Material sobre *Rethinking Schools* puede hallarse en *Rethinking Schools*, 1001 E. Keefe Ave., Milwaukee, WI 53212.

Central Park East (CPES), dentro del sistema educativo público de la ciudad. Basándose en un compromiso de participación de la comunidad, la CPES ha organizado estilos más personalizados de enseñanza, un sistema tutorial que presta ayuda a los estudiantes en la toma de decisiones, en la planificación académica y en las relaciones sociales, una ratio profesor/alumno más alta y un programa de servicios entre escuela y comunidad. Sin embargo, en mi opinión, su rasgo político más interesante reside en el núcleo de su currículo. El currículo parte de la cuestión política crucial: « Desde la perspectiva de quién estamos viendo, leyendo o escuchando?». Esto vuelve a politizar el tema de qué es lo que cuenta en el conocimiento oficial, haciéndolo objeto de crítica por parte de estudiantes, profesores, etc. La Escuela Secundaria de Central Park East, como muchas otras semejantes en otras áreas urbanas, representa una victoria frágil, pero merece claramente nuestra atención.

Finalmente, aunque no está sólo específicamente relacionado con los currículos y la enseñanza, hay que mencionar el movimiento de Chicago por descentralizar la toma de decisiones y poner más poder en manos de los consejos escolares locales. Indico esto no sólo porque sus efectos sobre la política del currículos —qué conocimientos se enseñan y qué relaciones de poder determinan su elección y su enseñanza— podrían ser importantes en algunos casos, sino también porque supone un excelente ejemplo de mi tesis de que las relaciones de poder en el conjunto de la sociedad se deben tener siempre en cuenta si pretendemos entender seriamente la complicada política educativa.

El experimento de Chicago —resultado en parte del compromiso entre los políticos de derecha y los activistas de los núcleos urbanos populares— podría dar como resultado una mayor intervención pública y especialmente un mayor compromiso de los padres. También podría dar como resultado que la gente de color y los miembros de las comunidades de las clases trabajadoras aprendieran más aún sobre las habilidades exigidas para ejercer influencia en escuelas y demás instituciones de sus comunidades locales. Y también podría dar pie a experiencias educativas menos alienantes para los niños de grupos que históricamente han sido cultural y económicamente desposeídos.

Ahora bien, el experimento de Chicago también puede servir para propósitos menos progresistas y puede llegar a aumentar el poder de la alianza conservadora. Puede causar divisiones en el seno de las comunidades a nivel escolar, impulsando a unos grupos contra otros, a menos que tengamos extremo cuidado. Y lo que es más importante, se está poniendo de manifiesto que los nuevos recursos que se pondrán al alcance de un sistema escolar que está en una profunda crisis financiera serán escasos o nulos. La economía de estas áreas urbanas suele dejarse de lado conforme aumentan considerablemente las desigualdades económicas de nuestras ciudades. Así, no podemos esperar grandes cambios en la creación de empleo, en la vivienda, en la salud, etc. No habrá cambios significativos en las oportunidades por razón de género, clase y raza.

No digo esto por estar excesivamente politizado o por perversión, sino para

pedir que nos centremos de modo realista en la cuestión de si el mayor control local de las escuelas, de las finanzas y de los currículos puede ser una compensación para estas condiciones. Si las escuelas no pueden superar estos problemas y los índices de rendimiento escolar (habitual y desafortunadamente la medida principal de la calidad de la experiencia escolar) no ascienden notablemente, entonces los grupos de poder tal vez reprobarían esta política de democratización: «Hemos elegido la democracia, pero no funciona». Los educadores comprometidos en un sistema educativo más igualitario, tanto en los medios como en los fines, necesitarán estar preparados para esta reacción conservadora. La existencia de recursos y de tiempo suficientes es esencial para modificar las actuales estructuras problemáticas.

Estos ejemplos podrían multiplicarse, por supuesto, puesto que hay muchos más. Lo importante es que revelan una fermentación creciente desde abajo, un compromiso en aumento con la dura lucha del día a día por construir una educación cuyo compromiso con la igualdad no sea simple retórica, sino una práctica cotidiana.

Conclusión

En este capítulo me he centrado en un tipo particular de tensión política. La alianza conservadora ha intentado claramente transformar los objetivos de la educación y el aspecto que tendrá nuestra política y nuestra práctica en materia de currículo y enseñanza. En oposición a estas tendencias (en tanto que reflejo del amplio proyecto ideológico, político y económico de la derecha) hay movimientos de base que tratan de expandir el espacio creado por el nuevo acuerdo y cuya visión educativa y social sugiere un curso distinto a los profesores, administradores, estudiantes y ciudadanos en general. Ninguna de estas tendencias es ni más ni menos política que las otras. Después de todo, la educación, como acción de influir en las personas, es profundamente ética y política por propia naturaleza.⁹⁹ Nuestra tarea, pues, no consiste en rechazar la dimensión política del currículo y de la enseñanza, sino en reconocer cómo actúa la política para actuar en consecuencia, y en reconocer lo que está en juego para los profesores y administradores, niños y padres que ahora trabajan tenazmente en estas condiciones tan inciertas con miras a crear una educación digna de su nombre, si la restauración conservadora triunfa.

Estos ejemplos dicen algo muy importante sobre la dimensión política del currículo y de la enseñanza. En cada caso, el éxito requiere la construcción consciente de coaliciones entre el sistema escolar y las comunidades a las que sirve. En ninguno de estos casos el impulso y la fuerza motriz del cambio provienen de arriba, sino más bien de abajo, de los grupos de profesores, de la comunidad, de los

99. Véase Apple, *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículo].

activistas sociales, etc. Por último, ninguna de estas instancias está guiada simplemente por una visión técnica; cada una se relaciona con un proyecto político: aumentar la democracia desde abajo, capacitar a los individuos hasta ahora silenciados, crear nuevas maneras de unir a la gente dentro y fuera de las escuelas, de manera que éstas no se vean como instituciones ajenas, sino como algo que está íntegramente relacionado con las experiencias políticas, culturales y económicas de la gente en su vida diaria.¹⁰⁰

Ninguno de estos proyectos tiene garantizado el éxito. De hecho, dada la crisis económica y la desintegración de los barrios populares de nuestras ciudades, estimulada por la restauración conservadora, muchos de ellos pueden, en efecto, estar amenazados. Sin embargo, a partir de los ensayos por crear una vida escolar más democrática es como podemos aprender lo que es posible.

Incluso dadas las tensiones ya indicadas que se gestan con motivo de la restauración conservadora y el renacimiento de nuevas alianzas dentro y fuera del mundo de la educación para contrarrestar su intento de modificar la política y la ética del bien común, esto no significa que debamos ser, sin más, optimistas. Es posible que a causa tanto de estas tensiones y de los movimientos contrarios, como a causa de la naturaleza de la crisis económica, el programa económico de la derecha fracase. Ahora bien, su última victoria puede consistir en que cambie considerablemente la correlación de fuerzas de clase, de género y de raza, hacia la derecha, y en que cambien las ideas vigentes sobre el bien común.¹⁰¹ La privatización, el interés y la codicia pueden aún predominar sobre cualquier planteamiento colectivo, especialmente si el enfoque más neoliberal de Clinton fracasa a la hora de cumplir sus promesas económicas de una manera rápida, convincente y duradera.

Corremos, de hecho, el peligro tanto de olvidar las décadas de intenso trabajo que costó introducir una mínima visión de la igualdad en los programas sociales y educativos, como de olvidar la realidad de las condiciones opresivas que soportan tantos de nuestros conciudadanos. La tarea de mantener viva en las cabezas de la gente la memoria colectiva de la lucha por la igualdad, por los derechos personales en *todas* las instituciones de nuestra sociedad, es uno de los cometidos más importantes que los educadores pueden llevar a cabo. En un tiempo de restauración conservadora, no podemos permitirnos el lujo de ignorar esta tarea. Esto requiere una atención renovada para las cuestiones curriculares básicas. ¿De quién es el conocimiento que se enseña? ¿Por qué se enseña de esta manera concreta a este grupo en concreto? ¿Cómo proceder para que la historia y la cultura de la mayoría de los trabajadores, las mujeres, la gente de color (recordemos que

100. Para una discusión ulterior sobre otros aspectos de estas posibilidades, véase Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*; Bastian y otros, *Choosing Equality*; David Livingstone, (comp.), *Critical Pedagogy and Cultural Power*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1987; y Roger Simon, Don Dip-
po y Arleen Schenke, *Learning Work*, Nueva York, Bergin and Garvey, 1991.

101. Hall, «The Great Moving Right Show», pág. 120.

estos grupos no se excluyen mutuamente) se enseñen de manera responsable e interesante en las escuelas? Dado el hecho de que los grupos dominantes de la sociedad ejercen una mayor influencia en la memoria colectiva que ahora se custodia en nuestras instituciones educativas,¹⁰² los constantes esfuerzos por promover unos currículos y una enseñanza más democráticos son ahora más importantes que nunca. Pues debería estar claro que el movimiento hacia un populismo autoritario se legitimará aún más si los valores de la restauración conservadora son los únicos al alcance de las instituciones públicas. Sólo puede lograrse un amplio reconocimiento de que hubo, de que hay y de que puede haber estilos más igualitarios de vida económica, política y cultural mediante esfuerzos organizados para enseñar y difundir este sentido de la diferencia. En verdad, hay mucho trabajo educativo que hacer.

Esto significa, por supuesto, que no basta con comunicar estas perspectivas entre unos y otros educadores. Para superar la apatía y el cinismo, la eficacia que ha tenido la restauración conservadora en la transformación de nuestro discurso y el proyecto derechista en la educación y en otros ámbitos, hace falta mucha más gente involucrada en la formulación y en la construcción de alternativas críticas. Los impresionantes argumentos del feminismo socialista y del antirracismo sobre cómo organizarse democráticamente y comprometerse en una actividad contrahegemónica puede enseñarnos bastante.¹⁰³ Lo más importante es que debemos mantener los pies sobre la tierra, por así decirlo.

Como dije en el capítulo 1 al analizar el papel de la crítica de la educación, los métodos válidos para contrarrestar la reconstrucción derechista no pueden articularse plenamente en el nivel teórico. En muchos sentidos, empiezan y acaban con la práctica educativa. Como ya he mostrado, *existen* experiencias de educación crítica y emancipadora que tienen lugar en muchos sitios. Los hallamos en escuelas y universidades, en la acción comunitaria, en numerosos programas de alfabetización y en muchos sitios más.¹⁰⁴ Si bien no van a cambiar radical e inmediatamente la conciencia de toda la nación en un sentido más progresista, por mi parte tengo la certeza de que proporcionan buenos ejemplos de lo que ahora es posible y necesario. Estoy plenamente convencido, de todos modos, de que estos principios y estas prácticas no están generadas ni se aprenden desde lejos. Se

102. Apple, *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículo].

103. Véase, por ejemplo, Margo Culley y Catherine Portuges, (comps.), *Gendered Subjects*, Nueva York, Routledge, 1985; Elizabeth Kamarck Minnich, *Transforming Knowledge*, Filadelfia, Temple University Press, 1990; y Chris Weedon, «Post-Structuralist Feminist Practices», en Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh, (comps.), *Theory/Pedagogy/Politics*, Urbana, University of Illinois Press, 1991, págs. 47-63.

104. Éste y otros ensayos similares tienen una larga historia que necesita reanimarse otra vez. Véase, por ejemplo, Kenneth Teitelbaum, «Contestation and Curriculum», en Landon Beyer y Michael W. Apple, (comps.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press, 1988, págs. 32-55; y Clyde Barrow, «Pedagogy, Politics and Social Reform», *Strategies* 2, (otoño de 1989) págs. 45-66.

aprenden mediante la participación en el trabajo diario, serio y comprometido en diferentes movimientos sociales en favor de relaciones educativas, culturales, políticas, económicas y personales más justas y solidarias.

Hay trabajo por hacer en la educación; quizás, conjuntando todas estas luchas por la democracia en las escuelas y universidades, en las comunidades locales, a nivel de relaciones raciales, de clase, de género y sexuales en las múltiples instituciones en que transcurren ahora nuestras vidas diarias, no sólo podamos enseñar, sino también aprender. La derecha ha triunfado en parte porque ha escuchado (aunque también manipulado) unos sentimientos genuinos y, en este proceso, ha demostrado una vez más el poder de lo cultural y de lo ideológico. También en esto tenemos mucho que aprender. Puesto que sólo abordando un trabajo lento, difícil y a veces agotador (aunque en definitiva muy satisfactorio) en la construcción de comunidades basadas en sentimientos variopintos, aunque compartidos, (o, por decirlo de otra manera, «a través de las diferencias»),¹⁰⁵ y en los programas que prometen acometer con honradez los problemas con que la gente se enfrenta a la vida diaria, podemos empezar de nuevo a recorrer lo que Raymond Williams ha llamado tan elocuentemente «el viaje de la esperanza» hacia la «larga revolución».

El viaje de la esperanza continúa en las vidas y en las experiencias reales de aquellos profesores, padres y estudiantes políticamente activos que ahora se están esforzando, en condiciones tan inciertas, por construir una educación digna de este nombre. Podemos unirnos a ellos, darles nuestro apoyo y recibir el suyo. En este proceso, el «nosotros» puede ser mayor, más inclusivo, más democrático, una unidad más descentralizada, que, por su amplitud, contrarreste a la derecha. Quizás de esta manera podamos construir una educación que se proponga no proporcionar capital humano a quienes buscan el beneficio capitalista o un «retorno» romántico a una cultura de elite, sino que aspire a una enseñanza crítica. Si no lo hacemos, hay demasiadas cosas en peligro.

105. Véase Elizabeth Ellsworth, «Why Doesn't This Feel Empowering?», *Harvard Educational Review* 59 (agosto de 1989), págs. 297-324; y Henry Giroux, *Border Crossing*, Nueva York, Routledge, 1992.

106. Raymond Williams, *The Year 2000*, Nueva York, Pantheon, 1983, págs. 268-269.

LA POLITICA CULTURAL Y LOS TEXTOS

Introducción'

Para la mayor parte de la gente, la cultura escolar no tiene una función política. Está ahí supuestamente para ayudar a formar el carácter intelectual de la persona y para proporcionar oportunidades para la movilidad ascendente. Ahora bien, definir en qué consiste la instrucción escolar y establecer cómo debe adquirirse ha estado siempre relacionado con determinadas concepciones de la vida. La cultura escolar sirve para desarrollar habilidades económicas y difundir un sistema común de creencias y valores, así como para ayudar a crear una «cultura nacional». Como ha dicho el autor de un libro reciente sobre las redefiniciones de la instrucción en el mundo educativo, sirve como una especie de «tecnología moral del alma».²

El énfasis en la instrucción como «tecnología moral» y como medio para adquirir habilidades económicas no es, por supuesto, la única manera de aproximarse al tema, sin importar lo que la derecha nos diga. El valor del escribir, del hablar y del escuchar no debería verse como acceso a una «cultura refinada» o a unas «técnicas de vida» para los puestos que se nos adjudican (¿o quién?) en el mercado del trabajo remunerado y no remunerado, sino como un medio crucial para obtener poder y control sobre nuestras vidas. En respuesta a los peligros que supone la restauración conservadora, ya he explicado que nuestro objetivo no debería ser una «instrucción funcional», sino un *crítica, poderosa*, una instrucción

1. Este capítulo es un texto corregido y aumentado del capítulo introductorio de Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York, Routledge, 1991. Muchas de las tesis de aquel libro son clave para entender mejor las explicaciones que doy aquí.

2. Véase John Willinsky, *The New Literacy*, Nueva York, Routledge, 1990.

política que permita la adquisición de una auténtica comprensión y control de todas las esferas de la vida diaria en que participamos.³

Esto comporta una visión diferente del conocimiento y de la cultura. Ninguno de estos conceptos se refiere a una falsa universalidad, a un consenso preexistente divorciado del dominio y de la explotación. Más bien se refieren a los complejos esfuerzos sobre quién tiene el derecho a «poner nombre a las cosas».

Tomemos la palabra «cultura». La cultura —la manera de vivir de la gente, el constante y complejo proceso por el que se crean y se comparten los significados— no se despliega a partir de una unidad previamente dada en una sociedad. Al contrario, en muchos aspectos surge de sus divisiones. El grado de unidad que llegue a alcanzar debe ser fruto de su *trabajo*. La idea de cultura no debería emplearse para «celebrar una armonía conseguida o natural». La cultura es, por el contrario, un elemento «productor y reproductor de sistemas de valores y de relaciones de poder».⁴

Lo mismo vale para nuestra manera de pensar acerca del conocimiento. Hablando teóricamente, John Fiske nos recuerda lo siguiente:

El conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación empírica y objetiva con lo real. El conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. El poder discursivo que construye una realidad de sentido común que pueda insertarse en la vida política y cultural es fundamental en las relaciones sociales de poder. El poder del conocimiento tiene que luchar por ejercerse en dos dimensiones. La primera es controlar lo «real», reducir la realidad a lo cognoscible, lo que comporta producirlo como constructo discursivo cuya arbitrariedad e inadecuación queden disimuladas en la medida de lo posible. La segunda consiste en que esta realidad construida discursivamente (y por ende sociopolíticamente) sea aceptada como verdad indiscutible justamente por quienes no han de beneficiarse de ella. El poder discursivo implica un esfuerzo tanto por construir (un sentido de) la realidad como por difundirlo en el seno de la sociedad con tanta amplitud y naturalidad como sea posible.⁵

El lenguaje de Fiske es quizás aquí un poco abstracto, pero apunta a algo esencial. Apunta a la relación entre lo que cuenta como conocimiento, quién tiene el poder y cómo el poder funciona realmente en nuestra vida diaria, y, finalmente, cómo éste determina lo que nosotros vemos como «real» e importante en nuestras instituciones en general y en la educación en particular. En este capítulo voy a centrarme en un aspecto concreto de la educación que ayude a definir lo que la

3. Janet Batsleer, Tony Davies, Rebecca O'Rourke y Chris Weedon, *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class*, Nueva York, Methuen, 1985, págs. 164-165. Para un tratamiento excepcional de la «política de alfabetización» en la teoría y en la práctica, véase Colin Lankshear y Moira Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution*, Filadelfia, Falmer, 1988.

4. John Fiske, Bob Hodge y Graeme Turner, *Myths of Oz: Reading Australian Popular Culture*, Boston, Allen and Unwin 1987, pág. x.

5. John Fiske, *Reading the Popular*, Boston, Unwin Hyman, 1989, págs. 149-150.

«realidad» es y cómo está conectada contradictoriamente con la instrucción crítica. cosa que la derecha ha percibido desde hace muchos años.

De quién es el conocimiento que más valor tiene?

La realidad, pues, no anda por ahí con etiquetas adheridas. Lo que algo es, la función que tiene y el valor que uno le da no son cosas naturales, dadas, sino realidades socialmente construidas. Éste es el caso incluso cuando hablamos de las instituciones que organizan buena parte de nuestras vidas. Tomemos las escuelas, por ejemplo, Para algunos grupos de personas, la escolarización es un enorme aparato de democracia: abre horizontes, garantiza la movilidad, etc. Para otros, la realidad de la escolarización es algo totalmente distinto: es una forma de control social, o, quizás, la encarnación de peligros culturales, de instituciones cuyos currículos y cuyas enseñanzas amenazan el universo moral de los estudiantes que asisten a ellas.

Si bien no todos estaremos de acuerdo con este diagnóstico de lo que las escuelas hacen, esta última posición contiene una percepción muy importante. Reconoce que detrás de la famosa pregunta de Spencer, «¿cuál es el conocimiento que tiene más valor?», asoma otra pregunta aún más polémica: «¿de quién es el conocimiento que más valor tiene?».

A lo largo de las dos últimas décadas, se ha progresado mucho a propósito de la pregunta sobre quiénes son los que pueden imponer su conocimiento como el conocimiento socialmente legítimo en las escuelas.⁶ Si bien aún hay muchos puntos oscuros, estamos mucho más cerca de tener una comprensión adecuada de las relaciones entre el conocimiento escolar y el conjunto de la sociedad. Ahora bien, se ha prestado poca atención al artefacto que juega el papel más importante en la definición del sujeto social cuya cultura se enseña: *el libro de texto*. Por supuesto, ha habido literalmente miles de estudios sobre los libros de texto durante muchos años.⁷ Pero, hasta hace relativamente poco, la mayoría no se preocupaban por la política cultural. Demasiados investigadores se podrían caracterizar por la frase hace años acuñada por C. Wright Mills: «empiristas abstractos». Estos «caza-

6. Véase, por ejemplo, Michael W. Apple y Lois Weis, (comps.), *Ideology and Practices in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983.

7. Para una muestra actualmente representativa de las diferentes tipos de estudios que se han hecho en materia de libros de textos, véase Arthur Woodward, David, L. Elliot y Kathleen Carter Nagel, (comps.), *Textbooks in School and Society*, Nueva York, Garland, 1988. Necesitamos establecer una distinción entre el uso genérico de «textos» (todos los materiales significativos: simbólicos, personales, físicos, etc., creados por la actividad humana y a veces «natural») y los libros de texto. En este capítulo me centro sobre todo en estos últimos, aunque muchas escuelas y muchos profesores utilizan considerablemente más material que los libros de texto estándar. Al mismo tiempo, dicho sea de paso, tengo poco que ver con que algunas personas hayan exagerado el asunto de que el mundo es «sólo un texto». Véase Bryan D. Palmer, *Descent into Discourse*, Filadelfia, Temple University Press, 1990.

dores y recolectores de los datos sociales cuantificables» permanecen desconectados de las relaciones de desigualdad que les rodean.'

Este problema se ha hecho visible desde el momento en que los textos, como la coalición de la derecha ha mostrado decisivamente con su insistencia en ellos, han dejado de verse como meros «medios de transmisión» de «hechos». Son, por el contrario, el resultado de actividades, batallas y compromisos de carácter político, económico y cultural. Son personas reales con intereses reales quienes conciben, diseñan y escriben los libros de texto. Se publican en función de las constricciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder.⁹ Y los contenidos y modos de usar los textos son objeto de luchas entre grupos sociales y entre profesores y estudiantes con mentalidades distintas.

Como he explicado en una serie de libros, es una ingenuidad pensar que el currículo de la escuela es un conocimiento neutral.¹⁰ Al contrario, lo que cuenta como conocimiento legítimo es el resultado de unas complejas relaciones de poder y de un esfuerzo entre el conjunto identificable de clase, raza, grupo y religión. Así, la educación y el poder forman una pareja indisoluble. Es en tiempos de trastorno social cuando la relación entre educación y poder se hace más visible. Esta relación se pone de manifiesto en los esfuerzos de las mujeres, de la gente de color y demás para que se incluya en el currículo su propia historia y su propio conocimiento. Debido a una crisis económica y a una crisis en las relaciones de ideología y de autoridad, se han hecho más visibles en la década pasada, o incluso en los renovados ataques conservadores a la escolarización. El populismo autoritario está en el aire y la nueva derecha ha obtenido un triunfo no pequeño influyendo con su poder en los objetivos, los contenidos y el proceso de escolarización."

Tal como dije en el capítulo 1, la evolución hacia la derecha no se ha parado a la puerta de las aulas, como es bien sabido. Los actuales planes para centralizar la autoridad sobre la enseñanza y el currículo, con frecuencia disfrazados hábilmente de reformas «democráticas», no son más que un primer paso que antecede a nuevas propuestas de dirección o iniciativas de privatización. Tendencias similares se dan también en Gran Bretaña, y en algunos casos están incluso más adelantadas.

Ya he señalado que todo esto ha generado movimientos contrarrestantes en las escuelas. En plena restauración conservadora hay algunos motivos para el optimismo, que se cifran en el crecimiento —lento pero interesante— de escuelas re-

8. Fred Inglis, *Popular Culture and Political Power*, Nueva York, St. Martin's Press, 1988, pág. 9.

9. Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, Filadelfia, Falmer, 1988 págs. 27-29.

10. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum [Ideología y currículo]*, 2ª ed., Nueva York, Routledge, 1990; Michael W. Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, Nueva York, Routledge, rev. ARK (comp.), 1985; y Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education [Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación]*, Nueva York y Londres, Routledge, 1988.

11. Michael W. Apple, «Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration», *Teachers College Record* 90 (invierno de 1988), págs. 167-184.

eicas más democráticamente, de orientaciones políticas y actuaciones prácticas que confieren a los grupos de padres y a los profesores bastante más autoridad en la selección de los textos y en la determinación del currículo, en los métodos pedagógicos, en el uso de los recursos económicos, en la administración y en el desarrollo de métodos de evaluación más flexibles y menos autoritarios.

A pesar de estos signos positivos, de todos modos, está claro que la nueva derecha ha sido capaz de reformular los tradicionales temas políticos y culturales. Al hacerlo así, ha solido movilizar con eficacia a una masa de partidarios. Entre sus causas y efectos más poderosos figura el sentimiento creciente de rechazo de las escuelas públicas entre los grupos conservadores. Un gran número de padres y otros estratos sociales ya no confían en la capacidad de las instituciones ni de los profesores y administradores para tomar las decisiones «correctas» sobre qué debería enseñarse y cómo enseñarlo. El rápido crecimiento de la escolarización evangélica, de la censura, de las controversias sobre los libros de texto y de la tendencia incipiente de muchos padres a enseñar a sus hijos en casa antes que enviarlos a escuelas públicas son claros indicios de esta pérdida de legitimidad.¹²

Como hemos visto, la ideología que está detrás de esto es con frecuencia muy compleja. Combina una defensa tanto de la «familia tradicional» y la diferenciación clara de roles, como de los «valores tradicionales» y la estricta religiosidad. Con frecuencia, a esto se añade una defensa de la economía capitalista, el patriotismo, los «valores de Occidente», del anticomunismo y una profunda desconfianza (normalmente basada en prejuicios raciales) en el «estado del bienestar».¹³ Cuando se aplica esta ideología a la instrucción escolar, el resultado puede ser tan simple como la insatisfacción con un libro determinado o con una asignatura. Por otra parte, el resultado puede ser un conflicto mayor que amenace con ir más allá de los límites de nuestros debates habituales sobre la escolarización.

En este último sentido, pocos lugares son tan conocidos en Estados Unidos como Kanawha (Virginia Occidental). A mediados de los 70 se convirtió en el escenario de una de las controversias más explosivas sobre lo que las escuelas deberían enseñar, quién debería tomar la decisión y qué creencias deberían orientar nuestros programas educativos. Lo que empezó con la protesta de un pequeño grupo de padres conservadores, líderes religiosos y hombres de negocios sobre los contenidos y el diseño de los libros de texto que habían sido aprobados para su uso en las escuelas locales, pronto se convirtió en un boicot escolar, en manifestaciones de violencia y en una desorbitada división en el seno de la comunidad cuyas heridas, en muchos sentidos, aún tienen que sanar.

Hubo una serie de importantes factores que contribuyeron a intensificar las tensiones en Virginia Occidental. Acababan de consolidarse las escuelas en las

12. Véase, por ejemplo, Susan Rose, *Keeping Them Out of the Hands of Satan*, Nueva York, Routledge, 1988.

13. Allen Hunter, *Children in the Service of Conservatism*, University of Wisconsin Institute for Legal Studies, Madison, 1988.

áreas rurales. Las tensiones campo/ciudad iban en aumento. La ausencia de participación de los padres de las zonas rurales (o de muchos padres en general, lo que para el caso es lo mismo) en la selección de los textos o en las tomas de decisión educativas en general también condujo a un creciente desinterés. Además, la historia cultural de la región, con su vigoroso gusto por la independencia, sus tradiciones religiosas fundamentalistas y su historia de depresión económica, coadyuvó a crear las condiciones para un profundo malestar. Finalmente, el distrito de Kanawha se convirtió en un caso emblemático para la derecha nacional, que ofreció su apoyo moral, jurídico y organizativo a los activistas conservadores de allí."

Aunque acaso con menor virulencia, muchas situaciones parecidas han tenido lugar desde entonces en algunos distritos de todo el país. Por ejemplo, los recientes sucesos de Yucaipa (California) —donde el sistema educativo y las protestas conservadoras y fundamentalistas han dado lugar a lo que parecía a veces una situación casi explosiva— ilustra el constante conflicto sobre la función de las escuelas y sobre quién debe determinar los valores que las han de regir. También aquí, padres y otros ciudadanos han lanzado serios ataques a los textos y a la autoridad cultural, incluyendo ataques a la brujería y al ocultismo, a la falta de patriotismo y la destrucción del saber y la autoridad sagrados. Y también en este caso han entrado en liza las organizaciones conservadoras de ámbito nacional.

Es importante darse cuenta de que las controversias sobre el «conocimiento oficial», que normalmente se centran en torno a lo que se incluye y se excluye en los libros de texto, comportan de hecho relaciones y conflictos más profundamente políticos, económicos y culturales. Ponen en juego aquello a lo que la gente da más valor. Y como ha ocurrido en Kanawha y Yucaipa, pueden dar paso rápidamente a una escalada de los conflictos más profundos sobre estos temas.

Ahora bien, los libros de texto son seguramente importantes en sí mismos y por sí mismos. Por su contenido y su forma, son una expresión de las construcciones concretas de la realidad, de las particulares maneras de seleccionar y organizar el vasto universo de conocimientos posibles. Encarnan lo que Raymond Williams ha llamado la *tradición selectiva*: la selección hecha por alguien, la visión de alguien respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura. En este proceso, el reconocimiento de los derechos del capital cultural de un grupo supone la anulación de los derechos civiles de otro.'

Los textos son auténticos mensajes para y sobre el futuro. Como parte del currículo, participan en nada menos que la sistematización de los conocimientos de la sociedad. Contribuyen a determinar lo que la sociedad ha considerado legítimo y verdadero. Contribuyen a establecer los cánones de verdad y, en cuanto tal, a re-

14. James Moffett, *Storm in the Mountains*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988.

15. Raymond Williams, *The Long Revolution*, Londres, Chatto and Windus, 1961. Véase también Apple, *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículo].

cuperar puntos de referencia significativos acerca de lo que *son* el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad.¹⁶

Ahora bien, esta afirmación, incluso con su reconocimiento de que los textos participan en la construcción de las ideologías y de las ontologías, es en muchos aspectos engañosa, ya que no es la «sociedad» la que ha creado estos textos, sino un grupo específico de personas. «Nosotros» no hemos elaborado tales construcciones curriculares, por la sencilla razón de que hay un acuerdo universal entre todos nosotros y esto es lo que pasa por ser el conocimiento oficial. De hecho, el puro uso de la palabra «nosotros» simplifica las cosas en exceso.

Como Fred Inglis argumenta bien, el pronombre «nosotros»:

se disuelve en las profundas grietas y rupturas causadas precisamente por la lucha sobre la manera en que aquel «nosotros» va a usarse en lo que respecta a la política editorial y a lo que pueda considerarse autorizado. El [texto], no es melodramático decirlo, es realmente el campo de batalla de una guerra civil intelectual, y la batalla por la autoridad cultural es caprichosa, a veces fiera, siempre dilatada e intensa.¹⁷

Pongamos un ejemplo. En los años 30, los grupos conservadores de los Estados Unidos montaron una campaña contra una de las colecciones de libros de texto más progresistas usados en las escuelas. *El hombre y su mundo cambiante*, de Harold Rugg y sus colegas, se convirtió en objeto de un ataque concertado por la Asociación Nacional de Fabricantes, la Legión americana, la Federación de Profesionales de la Publicidad de los Estados Unidos y otros grupos «neutrales». Acusaron a los libros de Rugg de ser socialistas, antiamericanos, antiempresariales, etc. La campaña conservadora tuvo un éxito nada desdeñable en forzar a los distritos escolares a retirar los libros de Rugg de las clases y de las bibliotecas. Tuvo tanto éxito que las ventas cayeron de los casi 300.000 ejemplares en 1938 a solamente 20.000 en 1944.¹⁸

Hoy podemos tener reservas hacia estos libros, empezando por el sexismo de su título. De todos modos, una cosa que el caso Rugg pone de manifiesto es que la *política* de los libros de texto no es en absoluto algo nuevo. Las actuales cuestiones referentes a los textos —su ideología, su propia función de instrumento básico para definir lo que debe enseñarse, incluso su eficacia y su diseño— reflejan episodios pasados de una larga historia en varios países.

Pocos aspectos de la cultura escolar han sido objeto de un análisis y una crítica más intensa que el texto. Acaso una de las descripciones más gráficas la dé A. Graham Down, miembro del Consejo de Educación Básica.

16. Fred Inglis, *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*, Nueva York, Basil Blackwell, 1985, págs. 22-23.

17. *Ibid.*, pág. 23.

18. Miriam Schipper, «Textbook Controversy: Past and Present», *New York University Education Quarterly* 14 (primavera/verano de 1983), págs. 31-36.

Los libros de texto, para bien o para mal, condicionan lo que los estudiantes aprenden. Marcan el currículo y muchas veces los hechos que se aprenden en la mayoría de las asignaturas. Para muchos estudiantes, los libros de texto son su primera y a veces única iniciación al mundo de los libros y de la lectura. La gente ve los libros de texto como fuentes de autoridad, fieles a la verdad y necesarios. Y los profesores se basan en ellos para dar las lecciones y estructurar las materias. Pero el actual sistema de adopción de libros de texto ha llenado nuestras escuelas de caballos de Troya: montones de papel con cubiertas lustrosas de donde salen palabras que empobrecen las mentes de nuestros jóvenes conciudadanos y les convierten en enemigos del saber.¹

Esta afirmación la hace con igual fuerza la autora de un reciente estudio sobre lo que ha llamado «el fiasco del libro de texto americano»:

Imagine un sistema político que esté perfectamente diseñado para producir libros de texto que confundan, desorienten y aburran profundamente a los estudiantes, a la vez que parecen excelentes a los ojos de los adultos que intervienen en la política educativa, así como a los ojos de los demás. Aunque hay algunos buenos libros de texto en el mercado, las editoriales y los autores se ven virtualmente obligados por la situación política a crear libros de texto que confunden a los estudiantes con argumentaciones inconsecuentes, que les desorientan por su información dudosa y que les aburren profundamente con una escritura árida.²ⁿ

Regulación o liberación y el texto

A fin de entender estas críticas y algunas de las razones de por qué son como son los textos y por qué contienen las perspectivas de unos grupos y no de otros, necesitamos también darnos cuenta de que el mundo del libro no está separado del mundo del comercio. Los libros no son sólo creaciones culturales. Son también mercancías. Aun cuando los textos son vehículos de ideas, precisan «ir vendiéndose de puerta en puerta».²¹ De todos modos, éste es un mercado políticamente volátil —especialmente en el mundo nacional e internacional de la publicación de libros de texto, tal como ilustran los casos del distrito de Kanawha y Yucaipa.

Los textos están atrapados en una complicada dinámica política y económica. Con frecuencia, la publicación de un texto se enfrenta a una dura competencia. En Estados Unidos, donde la producción de textos tiene que ajustarse a las vicisitudes del mercado capitalista, las decisiones sobre los «mínimos» determinan qué

19. A. Graham Down, «Preface», en Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*, Washington D.C., The Council for Basic Education, 1988, pág. viii.

20. Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*, pág. 3.

21. Robert Darnton, *The Literary Underground of The Old Regime*, Cambridge, Harvard University Press, 1982, pág. 199.

libros se publican y durante cuánto tiempo. Ahora bien, esta situación no está sólo controlada por la «mano invisible» del mercado. También está muy determinada por la mano «política», perfectamente visible, de la política estatal de adopción de libros de texto.

Aproximadamente la mitad de los Estados —la mayoría de los cuales, especialmente en la parte sur y en el «cinturón del sob»— tienen comisiones estatales para la adopción de libros de texto que dirimen en gran medida qué textos se seguirán en las escuelas públicas; proceso que, en sí mismo, se contradice con su propia historia. Como demostraré en el siguiente capítulo, esto comporta a la vez pérdidas y beneficios. La economía basada en el máximo beneficio empresarial hace necesario que los editores dediquen casi todos sus esfuerzos a garantizarse un lugar en estas listas de textos aprobados. A causa de ello, los textos puestos a disposición de todo el país, y los conocimientos considerados legítimos en ellos, están determinados por las ventas en Texas, California, Florida, etc. Ésta es una de las razones principales por las que la derecha cifra toda su atención en estos Estados (aunque, a causa de las resistencias, sólo con un éxito parcial). No puede haber ninguna duda de que las controversias políticas e ideológicas sobre los contenidos en estos Estados, controversias que eran frecuentemente muy parecidas a las que aparecieron en el distrito de Kanawha, han tenido un visible impacto sobre qué conocimientos, y de quién, se ponen al alcance de los alumnos. Es evidente también que el distrito de Kanawha se vio afectado por estas batallas en torno a la legitimidad de los conocimientos y a su vez influyó en ellas.

De todos modos, las realidades económicas y políticas estructuran la publicación de los textos no sólo internamente. A nivel internacional, los grandes oligopolios editoriales controlan el mercado de gran parte del material didáctico, no sólo en los centros capitalistas, sino también en otras muchas naciones. La dominación cultural es un hecho para millones de estudiantes de todo el mundo, en parte por el control económico de la comunicación y de la publicación por parte de empresas multinacionales, en parte a causa de las ideologías y de los sistemas de control político y cultural de las nuevas elites en las antiguas colonias.²³ Al mismo tiempo, todo esto ha conducido a unas relaciones complejas y a una lucha por el conocimiento oficial y el texto, tanto entre el «centro» y la «periferia», como dentro de estas áreas.²⁴ Así, la política del conocimiento oficial en Gran Bretaña y Estados Unidos, donde las tendencias derechistas sobre lo que deban considerar-

22. Las raíces sociales de esta política de adopción se analizarán en el capítulo 4.

23. Los temas relacionados con el imperialismo y el colonialismo cultural han sido bellamente expuestos por Philip Altbach y Gail Kelly, (comps.), *Education and the Colonial Experience*, Nueva York, Transaction Books, 1984. Para una espléndida discusión sobre las relaciones internacionales en materia de textos y de conocimiento, véase Philip Altbach, *The Knowledge Context*, Albany, State University of New York Press, 1988.

24. Véase el análisis de esas relaciones de poder en Bruce Fuller, *Growing Up Modern*, Nueva York, Routledge, 1991; y Martin Carnoy y Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

se contenidos pedagógicos legítimos están teniendo un fuerte impacto, también pueden tener un impacto significativo en otras naciones que dependan, para su material, de las grandes empresas editoriales de Gran Bretaña y Estados Unidos.

Quiero subrayar que todo esto no tiene un simple interés histórico, como en el caso de las naciones jóvenes, el distrito de Kanawha o los libros de texto de Rugg. Las controversias en torno a la forma y el contenido del texto no han disminuido. De hecho, concretamente en Estados Unidos se han reavivado, como muestra el caso de Yucaipa. El cambio en el clima ideológico ha tenido un fuerte impacto en los debates sobre lo que debe enseñarse en las escuelas y cómo debe enseñarse y evaluarse. Hay una considerable presión para elevar los niveles en los textos, hacerlos más «difíciles», uniformizar su contenido, asegurar que los textos ponen más énfasis en el patriotismo, la libre empresa y los «valores de Occidente», y para vincular sus contenidos con los exámenes estatales y nacionales destinados a evaluar el rendimiento escolar.

Este tipo de presiones no sólo se deja notar en Estados Unidos. El texto se ha convertido en el centro de conflictos ideológicos y educativos también en otros países. En el Japón, por ejemplo, la aprobación por el gobierno de un libro de texto de historia de inspiración derechista que explicaba la brutal invasión y la ocupación de China y Corea por el Japón bajo una luz favorable ha suscitado la oposición internacional y ha provocado fuertes controversias dentro del mismo Japón.

A la vez que el texto se ha vuelto polémico para los movimientos conservadores, para otros movimientos ha estado en el centro de la controversia por no ser suficientemente progresista. El peso de los puntos de vista de clase, género y raza ha aumentado. Pero a la vez, con mucha frecuencia, el conocimiento «legítimo» no incluye las experiencias históricas y las expresiones culturales de la clase obrera, las mujeres, la gente de color y demás personas que han tenido menos poder.²⁵

Todas estas controversias no versan «simplemente» sobre el contenido de los libros que los estudiantes encuentran —o no encuentran— en sus escuelas, aunque, obviamente, también versan sobre esto. También giran en torno a las definiciones radicalmente enfrentadas del bien común,²⁶ de nuestra sociedad y de adónde debería dirigirse, de las concepciones de la cultura y del futuro de nuestros hijos. Por citar otra vez a Inglis, todo el currículo, del que el texto es una parte tan importante, consiste «tanto en el texto como en el contexto donde producción y valores se cruzan; es el punto de engarce de la imaginación y el poder».²⁷ En el contexto de la política del libro de texto, el tema del poder es el que debería preocuparnos más.

El concepto de poder connota simplemente la capacidad de actuar y de ha-

25. Para algunos de los estudios más cuidados sobre cómo necesitamos pensar estos «silencios culturales», véase Leslie Roman y Linda Christian-Smith con Elizabeth Ellsworth, (comps.), *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture*, Filadelfia, Falmer, 1988.

26. Marcus Raskin, *The Common Good*, Nueva York, Routledge, 1986.

27. Inglis, *The Management of Ignorance*, pág. 142.

cerio eficaz. De todos modos, según cómo utilicemos la idea de poder en nuestro discurso diario, «la palabra cobra un aspecto fuerte y amenazador, y su presencia se hace temible». ²⁸ Esta «cara oscura del poder» está, por supuesto, complementada con una visión más positiva, que lo considera en relación con la actuación democrática y colectiva de la gente, de modo abierto y en defensa de los mejores ideales. ²⁹ Es este concepto dual del poder el que me interesa aquí, tanto a nivel teórico (la relación entre conocimiento legítimo y poder) como a nivel práctico (los textos que encarnan realmente esta relación). Tanto el sentido positivo como el negativo del poder son esenciales para entender estas relaciones. Tomadas en conjunto, significan que las polémicas sobre los libros de texto son una forma de *política cultural* que afecta a la naturaleza misma de la relación entre las diferentes concepciones de la cultura y los diferentes grados de poder en la sociedad.

Por supuesto, esto no es nada nuevo para quien se haya interesado por la historia de la relación entre los libros, la cultura escolar y el movimiento popular. Los propios libros y el saber leer han sido objeto de la política cultural. Tomemos el caso de Voltaire, el líder de la Ilustración que quería ser miembro de la nobleza. Para él, la Ilustración debería comenzar con los «grandes». Sólo cuando hubiera cautivado el espíritu y el corazón de la cumbre que domina la sociedad, podría interesarse por las masas de abajo. Pero para Voltaire y muchos de sus seguidores había que tomar una seria precaución: había que prevenir que las masas aprendieran a leer. ³⁰

Para otros, enseñar a «las masas» a leer podía tener un efecto más «beneficioso». Iniciaría un proceso «civilizador», en el que los grupos dominados se harían más morales, más obedientes, más influidos por la «auténtica cultura». ³¹ Por supuesto, hoy podemos escuchar ecos de esto en los argumentos de los conservadores en materia cultural. Y aun para otros, esta alfabetización podría comportar transformaciones sociales. Podría conducir a una «alfabetización crítica» que pasaría a formar parte de grandes movimientos por una democratización de la cultura, de la economía y de la política. ³² La concepción dual del poder del texto emerge aquí con toda claridad.

Así, las actividades en que ahora pedimos a los estudiantes que se comprometan, actividades tan «simples» y básicas como leer y escribir, pueden ser al mismo tiempo formas de regulación y de explotación y modos potenciales de resistencia,

28. Inglis, *Popular Culture and Political Power*, pág. 4.

29. Ibíd. He puesto «cara oculta» entre comillas en la frase anterior a causa de la tendencia dominante a identificar desafortunadamente oscuridad con negatividad. Ésta es precisamente una de las maneras en que la cultura popular expresa el racismo. Véase Michael Omi y Howard Winant, *Racial Formation in the United States*, Nueva York, Routledge, 1986; y Edward Said, *Orientalism*, Nueva York, Pantheon, 1978.

30. Darnton, *The Literary Underground of the Old Regime*, pág. 13.

31. Batsleer, Davies, O'Rourke y Weedon, *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class*.

32. Lankshear y Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution*.

de promoción y de solidaridad. Traigo aquí a la memoria el grito de Caliban: «Tú me enseñaste a hablar; mi provecho es que ahora sé maldecir». ³³

Este carácter contradictorio de la política del texto impreso se hace más clara si nos fijamos en las aulas del pasado. Por ejemplo, los textos a menudo tenían relación con las formas de regulación burocrática de las vidas tanto de los estudiantes como de los alumnos. Así, una profesora de Boston, en 1899, explica lo que ocurrió durante una inspección del director de la escuela en su primer año de enseñanza. Mientras la profesora observaba con orgullo cómo leía en voz alta una de sus alumnas una lección indicada del texto, el director no estaba nada complacido con la práctica tanto de la profesora como de la alumna. En palabras de la profesora:

La manera correcta de leer en la escuela pública de 1899 era diciendo «página 35, capítulo 4» y, con el libro en la mano derecha, con los pies formando un ángulo de cuarenta y cinco grados, con la cabeza alta y recta, la mirada hacia adelante, la alumna debía esforzarse por levantar la voz, profiriendo tonos poco naturales. Yo me había fijado bien en la posición de los pies, la mano derecha y la nariz, pero descuidé instarla a que dijera el número de página y capítulo. ³⁴

En este caso, el libro de texto participa de una regulación tanto corporal como ideológica. Forma parte del sistema consistente en imponer un sentido de lo correcto desde el punto de vista de la obligación, de la moral y de la cultura. Ahora bien, históricamente, el texto estándar también era combatido *por* muchos profesores. Enfrentándose con clases inmensas, en difíciles condiciones de trabajo, con una preparación insuficiente y, lo que es más importante, con poco tiempo para preparar sus lecciones para una inmensa cohorte de sujetos y estudiantes de los que eran responsables, los profesores no veían en los textos necesariamente una imposición, sino una herramienta importante. Para las jóvenes profesoras de las escuelas primarias, el texto ayudaba a evitar la explotación. ³⁵ Solucionaba una multitud de problemas prácticos. Por una parte, conducía a una pérdida de calificación profesional, pero por otra permitía también obtener más práctica profesional. ³⁶ Así, los profesores solicitaban textos estandarizados a pesar de tener que enfrentarse con lo que le sucedió a la profesora de Boston y a otros muchos.

La lucha por los textos estaba relacionada con intereses más amplios en torno a quién debía controlar el currículo en las escuelas. Los profesores, en especial los políticamente activos, intentaban constantemente tener voz en aquello que ense-

33. Batsleer y otros, *Rewriting English*, pág. 5.

34. James W. Fraser, «Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching», en Donald Warren, (comp.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, Nueva York, Macmillan, 1989, pág. 128.

35. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

36. Para ulteriores discusiones sobre la pérdida de aptitud y el reciclaje, véase Apple, *Education and Power [Educación y poder]*.

fiaban. Esto se consideró como parte de una gran lucha por los derechos democráticos. Margaret Haley, por ejemplo, uno de los líderes del primer sindicato de profesores de los Estados Unidos, veía la imperiosa necesidad de que los profesores trabajaran contra la tendencia a hacer del profesor «una mera mano de obra, cuya obligación es llevar a cabo de manera mecánica y automática las ideas y las órdenes de los que poseen una posición de autoridad». ³⁷ Los profesores tenían que luchar contra la desprofesionalización, o, como ella decía, los métodos «industriales» de control propios de los dirigentes administrativos e industriales. Una de las razones por las que estaba tan decididamente a favor de los consejos de profesores como mecanismos de control en las escuelas era porque ello reduciría considerablemente el inmenso poder sobre la enseñanza y sobre los textos que los administradores tenían. Refiriéndose a John Dewey, Haley escribió: «No tengo la menor noticia de que exista algún sistema escolar en los Estados Unidos dotado de disposiciones oficiales y constitucionales pensadas para resolver las cuestiones de método, de disciplina, de enseñanza, así como las de currículo, de libros de texto, etc., mediante la participación de los que realmente desempeñan las tareas educativas». ³⁸

En este sentido, el control del profesor sobre la elección de los libros de texto y cómo deberían utilizarse era parte de un movimiento más amplio por aumentar los derechos democráticos de los profesores en su trabajo. Sin este control de los profesores, éstos quedarían igualados a los trabajadores de las fábricas, quienes no pueden dar un solo paso sin que se les haya ordenado.

Estas observaciones sobre las relaciones contradictorias que los profesores han tenido con los textos y la manera en que estos libros dan y quitan poder en distintos momentos (y quizás al mismo tiempo) ilustran algo importante. Es demasiado fácil pensar que una determinada práctica cultural o un determinado libro arrastran consigo ostensiblemente la política que encarnan, «como si estuviera escrita en su frente para siempre». Al contrario, su papel político «depende de la red de relaciones sociales e ideológicas» en que participa. ³⁹ Escribir, leer o utilizar los textos puede hacerse de manera retrógrada o progresista (y a veces una combinación de los dos) según el contexto social. Los libros de texto pueden ser combatidos porque forman parte de un sistema de regulación moral. Pueden ser combatidos tanto porque proporcionan una asistencia esencial en la tarea de enseñar como porque forman parte de una estrategia democratizadora.

Lo que los libros de texto hacen, el papel social que juegan para los diferentes grupos, es, pues, *muy complicado*. Esto tiene importantes consecuencias no sólo

37. Margaret Haley, citado en Fraser, «Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching», pág. 128.

38. Margaret Haley, citado en Fraser, «Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and The Conditions of Teaching», pág. 138.

39. Tony Bennett, «Introduction: Popular Culture and "the Turn to Gramsci"», en Tony Bennett, Colin Mercer y Janet Woollacott, (comps.), *Popular Culture and Social Relations*, Filadelfia, Open University Press, 1986, pág. xvi.

para las decisiones acerca de cómo y por quién deben usarse los libros de texto, sino también con miras a la calidad interna, el contenido y la organización del texto. También tiene una enorme influencia en la manera como la gente lee e interpreta el texto, especialmente en una época de resurgimiento de la derecha. Éstos son los aspectos hacia los que ahora quiero dirigir mi atención.

La política de incorporación cultural

No podemos dar por sentado que, por el hecho de que buena parte de la educación se ha relacionado con procesos de estratificación⁴⁰ social por razas, sexos o clases, todo conocimiento elegido para ser incluido en los libros de texto exprese directamente las relaciones de dominación cultural o que sólo incluya el saber de los grupos dominantes. Este punto requiere una justificación teórica y política de mi postura, puesto que son demasiados los análisis críticos del conocimiento escolar —de lo que se incluye y lo que se excluye en los currículos explícitos y en los ocultos— que adoptan el camino más fácil. Los análisis reduccionistas salen baratos. La realidad es, sin embargo, compleja. Veámoslo con más detalle.

Se ha explicado con considerables detalles en otros lugares que la selección y la organización del conocimiento en las escuelas es un proceso ideológico, proceso que sirve a los intereses de determinadas clases y grupos sociales.⁴¹ De todos modos, como acabo de señalar, esto no significa que todo el conocimiento escolar sea «un reflejo especular de las ideas de la clase dirigente, impuestas de una manera inmediata y coercitiva». Más bien «los procesos de incorporación cultural son dinámicos, y reflejan tanto las coherencias como las contradicciones de la cultura dominante y la constante reelaboración y relegitimación de esta cultura y de su viabilidad». En países como los Estados Unidos, los currículos no se imponen. Son más bien el producto de intensos conflictos, negociaciones e intentos de reconstruir el control hegemónico mediante la incorporación de los saberes y puntos de vista de los menos poderosos bajo el paraguas del discurso de los grupos dominantes.

Esto es algo evidente en el caso de los libros de texto. En la medida en que los grupos discriminados han luchado para introducir sus ideas en el centro de los debates sobre legitimidad cultural, ha dominado una tendencia en la producción de textos. En esencia, normalmente es poco lo que se deja fuera de los libros de texto. Por una parte, lo fundamental del marco ideológico no cambia apenas. Por

40. La bibliografía aquí es ingente. Para un tratamiento más amplio, véase Apple, *Education and Power* [Educación y poder], y Cameron McCarthy y Michael W. Apple, «Race, Class and Gender in American Educational Research», en Lois Weis, (comps.), *Class, Race and Gender in American Education*, Albany, State University of New York Press, 1989.

41. Véase Apple, *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículo]; y Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*, Nueva York, Routledge, 1991.

42. Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, pág. 24.

otra parte, los editores de los libros de texto se hallan bajo una presión considerable y constante por incluir más cosas en sus libros. Los *temas* progresistas, pues, tal vez se mencionen, pero no se desarrollan en profundidad.⁴³ Aquí la dominación se mantiene en parte a través del compromiso y del proceso de simple «mención». Algunos elementos aislados y limitados de la historia de la cultura de los grupos menos poderosos se incluyen en los textos. Así, por ejemplo, suele incluirse una sección pequeña y muchas veces separada sobre «las contribuciones de las mujeres» y de los «grupos minoritarios», pero sin una elaboración substancial de sus visiones del mundo. Los neoconservadores se han mostrado especialmente hábiles en esto.

Vale la pena citar aquí por extenso la discusión de Tony Bennett del proceso por el que las culturas dominantes se hacen realmente dominantes:

La cultura dominante consigue sus fines no imponiéndose, como una fuerza exterior ajena a las culturas de los grupos subordinados, sino influyendo en estas culturas, dándoles un nuevo aspecto, haciéndolas suyas y, haciendo también suyas, junto con ellas, a las gentes cuya conciencia y cuyas experiencias se definen en sus términos, asociando los valores y las ideologías de estos sectores sociales con los de los grupos dominantes en la sociedad. Estos procesos ni borran las culturas de los grupos subordinados ni privan a la «gente» de su «auténtica cultura»: lo que hacen es arrastrarlas hacia un terreno ideológico y cultural en el que puedan quedar desconectadas de cualquier impulso radical que las haya podido (aun sin necesidad) alimentar, poniéndolas en contacto con tendencias culturales e ideológicas más conservadoras o, incluso, netamente reaccionarias.⁴⁴

En algunos casos, la «mención» puede actuar exactamente en este sentido; puede integrar los elementos seleccionados en la tradición dominante poniéndolos en estrecha relación con los valores de los grupos dominantes. Así, por ejemplo, les hablaremos sobre el SIDA, pero sólo en el contexto de una abstinencia total o del carácter sagrado de determinadas construcciones sociales como la «familia tradicional». Habrá momentos, no obstante, en que esta estrategia no surta efecto. Las culturas de los grupos oposicionales pueden a veces emplear también elementos de la cultura dominante en su contra. Bennett describe cómo actúan estas culturas de oposición:

De manera similar, la resistencia a la cultura dominante no consiste en contraponerle una cultura de oposición ya formada y acabada, que se cuece a fuego lento y que basta con remover de vez en cuando. Los valores de la cultura de oposición se forman y se configuran sólo en el contexto de su lucha con la cultura dominante, lucha que puede tomar prestada algunos de sus recursos de esta cultura y que debe hacerle algunas concesiones si quiere conectar con ella —y, por tanto, con los grupos sociales a los que pertenece— dándole la vuelta y despojándola de lo innecesario, con

43. Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions*, pág. 18.

44. Tony Bennett, «The Politics of the "Popular" and Popular Culture», pág. 19.

objeto de crear un espacio de maniobra en su propio seno desde el que se pueda combatir contra ella y donde los valores antagónicos puedan resonar y ser oídos.⁴⁵

De hecho, algunos textos tienen estas resonancias progresistas. En la lucha en torno al conocimiento oficial hay también victorias, no todo son derrotas.

Algunas veces, por supuesto, la gente no sólo logra crear espacios donde tales valores antagónicos puedan «resonar y ser oídos», sino que además puede transformar todo el espacio social. Crean formas totalmente nuevas de gobernar, nuevas posibilidades para la actividad democrática en los ámbitos de la política, la economía y la cultura. En estas circunstancias, el papel de la educación adquiere incluso más importancia, puesto que el nuevo conocimiento, la nueva ética y la nueva realidad pugnan por reemplazar a lo antiguo. Ésta es una de las razones por las que quienes propugnamos formas más participativas y democráticas dentro y fuera de las escuelas, debemos poner mucha atención en los cambios del conocimiento oficial en las naciones que han luchado por superar su herencia colonial y elitista. En estos casos, la lucha política en torno a los textos escolares adquiere especial importancia, puesto que el libro de texto suele representar un intento manifiesto de ayudar a crear una nueva realidad cultural. El caso de la producción de libros de texto y otros materiales educativos más democráticos, que respondieran mejor a las necesidades de los grupos menos favorecidos en Granada durante los años del movimiento «New Jewel» es un buen ejemplo,⁴ a pesar de que fue parcialmente destruido por la invasión de Granada por Reagan.

Una serie de factores pueden evolucionar y proclamar el poder del texto de una manera positiva, en lugar de hacerlo negativamente: unos nuevos contextos sociales, unos nuevos procesos de elaboración de textos, una nueva política cultural, la transformación de las relaciones de autoridad y unas nuevas maneras de leer los textos. Pueden empezar a desenvolverse unas relaciones entre los textos y las personas a quienes van destinados que sean menos coercitivas y más emancipadoras; esta posibilidad se ha llevado a la práctica en muchos de los programas de alfabetización crítica que han tenido un impacto positivo en varios países. En estos casos, la gente ayuda a crear sus propios «textos», que simbolizan un aumento en su capacidad para controlar su propio destino.

De todos modos, no deberíamos pecar aquí de románticos. Estas transformaciones de la autoridad cultural y de los mecanismos de control e incorporación no serán sencillas.

Por ejemplo, las ideas y los valores no están directamente prescritos por la concepción del mundo de los grupos dominantes y no hay duda de que habrá muchos casos en que la gente habrá logrado crear unas alternativas realistas y practicable a la cultura y a los textos dominantes. Ahora bien, hay que reconocer que

45. *Ibíd.*

46. Véase Didacus Jules, «Building Democracy» [«Construir la democracia»], en Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York y Londres, Routledge, 1991, págs. 259-287.

la distribución social de lo que se considera conocimiento legítimo *está* tergiversada en muchos países. Las instituciones sociales directamente implicadas en la «transmisión» de c i c conocimiento, como las escuelas y los medios de comunicación, *están* basadas en y estructuradas por las desigualdades de clase, género, sexo y raza propias de la sociedad en que vivimos. El área de la producción simbólica no está divorciada de las relaciones desiguales de poder que estructuran las demás esteras.¹

Refiriéndose sólo a las relaciones de clase (aunque bien podría extrapolarse a las relaciones de raza, sexo y grupo), Stuart Hall, uno de los analistas más perspicaces de la política cultural, dice lo siguiente:

Las concepciones imperantes o dominantes del mundo no prescriben directamente el contenido mental de las ilusiones que supuestamente llenan las cabezas de las clases dominadas. Pero el círculo de las ideas dominantes acumula el poder simbólico de clasificar el mundo para los demás; sus clasificaciones adquieren no sólo el poder coercitivo del dominio sobre otros modos de pensamiento, sino también la autoridad inicial del hábito y del instinto. Se convierte en el horizonte de lo que se da por sabido: lo que el mundo es y cómo funciona. Las ideas imperantes pueden dominar otras concepciones del mundo social estableciendo los límites de lo que es racional, razonable, creíble o incluso decible o pensable en los lenguajes de que disponemos para definir nuestros móviles y nuestros actos. Su dominio descansa precisamente en el poder que tienen para contener y enmarcar en sus límites los razonamientos y cálculos de los demás grupos sociales.²

En los Estados Unidos, como he mostrado en los capítulos 1 y 2, ha habido un movimiento exactamente de este tipo. Los grupos dominantes —una coalición de modernizadores económicos, los llamados viejos humanistas e intelectuales neo-conservadores— han intentado establecer un consenso ideológico en torno al regreso al saber tradicional. Los «grandes libros», las «grandes ideas» de la «tradición occidental» preservarán la democracia. Volviendo a la cultura común que ha hecho grande a esta nación, las escuelas incrementarán el rendimiento y la disciplina de los estudiantes, incrementarán nuestra competitividad internacional y, finalmente, reducirán el desempleo y la pobreza.

Reflejándose en visiones problemáticas acerca de la educación y la cultura, como las del libro de Bloom, *The Closing of the American Mind* y el libro de Hirsch, *Cultural Literacy*,³ esta posición está probablemente mejor representada en algunas frases del antiguo ministro de Educación, William Bennett. A su juicio, estamos saliendo finalmente de una crisis en la que «hemos descuidado y negado bue-

47. Stuart Hall, «The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists», en Cary Nelson y Lawrence Grossberg, (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, 1988, pág. 44.

48. *Ibíd.*

49. Allan Bloom, *The Closing of American Mind*, Nueva York, Simon and Schuster, 1987; E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy*, Nueva York, Houghton-Mifflin, 1986.

na parte de la mejor educación americana». Durante un tiempo, «hemos dejamos de hacer las cosas bien [y] hemos permitido el asalto a los modelos intelectuales y morales». Este asalto al actual estado de la educación ha llevado a las escuelas a desprenderse de «los principios de nuestra tradición»?

Ahora bien, para Bennett, «la gente» está despertando. «Los años 80 dieron pie a un movimiento de base en favor de la reforma educativa que ha renovado el interés por la excelencia, el carácter y los valores fundamentales.» A causa de ello, «tenemos razones para ser optimistas». ⁵¹ ¿Por qué? Porque

el debate nacional sobre la educación se centra ahora en asuntos auténticamente importantes: el dominio de los temas básicos; [...] la insistencia en niveles y expectativas elevados; el mantenimiento de la disciplina en el aula; la transmisión de nuestros principios políticos y morales; y el cultivo del carácter de nuestros jóvenes.

Nótese aquí el uso de palabras como «nosotros», «nuestro» y «la gente». Nótese asimismo el consenso tácito sobre los temas «básicos» y «fundamentales», así como la idealización del pasado tanto de las escuelas como de la sociedad. El uso de estos términos y el intento por llevar a la gente al cobijo de la restauración conservadora evidencian una retórica muy inteligente. De todos modos, como han empezado a percibir muchas personas en los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países —donde gobiernos de derechas han transformado muy activamente la función de la enseñanza, esta incorporación ideológica no está teniendo demasiado éxito ni en la política educativa ni en la determinación del significado social de los saberes y valores que han de enseñarse. ⁵³

Si este movimiento sale adelante, los textos que se difundan y el conocimiento que contengan representarán seguramente una enorme pérdida para muchos grupos que han logrado hacer llegar a las escuelas su conocimiento y su cultura, insertándolos en el corpus de los contenidos legítimos de las escuelas. No hay duda de que las ideologías que dominarán el conocimiento oficial representarán una orientación mucho más elitista que la que tenemos ahora.

Ahora bien, quizás «no hay duda» no es aquí la expresión adecuada. La situación es, en realidad, más compleja, como hemos aprendido gracias a muchos de los nuevos métodos de interpretación de las vías por las que los mensajes sociales se introducen en los textos.

Allan Luke se ha enfrentado con estos temas de una manera muy persuasiva. Lo mejor es citarle aquí en toda su extensión:

Un escollo importante en la sociología del currículo ha sido su inclinación a aceptar la forma del texto como un medio puramente adicional para la transmisión del contenido ideológico: lo primero se describe en términos de metáforas, imágenes o ideas

50. William Bennett, *Our Children and Our Country*, Nueva York, Simon and Schuster, 1988, pág. 9.

51. *Ibíd.*, pág. 10.

52. *Ibíd.*

53. Apple, «Redefining Equality».

clave dominantes; lo segundo, como la suma total de valores, creencias e ideas que pueden considerarse constitutivos de una falsa conciencia, pues muchos análisis de contenido presuponen que el texto refleja una posición ideológica concreta, que a su vez puede estar vinculada con determinados intereses de clase. [...] Se supone la posibilidad de una identificación biunívoco entre el conocimiento escolar y las ideas de las clases dominantes. Incluso aquellas críticas que han reconocido que la ideología encerrada en los textos curriculares puede reflejar el carácter internamente contradictorio de la cultura dominante, han tendido a descuidar la necesidad de un modelo más complejo del análisis de los textos, un modelo que no suponga que los textos son meras versiones literales de lo que «otros» piensan acerca de la realidad social, el conocimiento objetivo y las relaciones humanas. Los textos no siempre significan o comunican lo que dicen. 54

Son éstos puntos importantes porque implican que necesitamos un modelo más sofisticado y matizado del análisis textual. Aun cuando, ciertamente, *no* tenemos motivos para ser optimistas sobre los efectos de la restauración conservadora en los textos y el currículo, si los textos no se limitan a representar abiertamente las creencias dominantes, y si las culturas dominantes contienen contradicciones, fisuras e incluso elementos de la cultura de los grupos populares, entonces nuestra interpretación de lo que es el conocimiento oficial tal como aparece en los textos no puede hacerse mediante la aplicación de una simple fórmula.

Por ejemplo, podemos sostener que el significado de un texto no es necesariamente intrínseco a él. Como dicen las teorías postestructuralistas, el significado es «el producto de un sistema de diferencias en que el texto se articula». Así, no hay «un texto», sino muchos. Cualquier texto está abierto a múltiples lecturas. Esto pone en duda cualquier suposición de que uno pueda determinar el significado y la política de un texto «mediante una confrontación directa con el texto en sí». También plantea serios interrogantes sobre si uno puede entender totalmente el texto mediante la aplicación mecánica de un procedimiento interpretativo. Los significados, pues, pueden ser y son múltiples y contradictorios, y siempre debemos tener la voluntad de «leer» nuestras propias lecturas de un texto, de interpretar nuestras propias interpretaciones de lo que significa. Parece que contestar a preguntas como «de quién es el conocimiento» que está en un texto no es nada sencillo, aunque es obvio que la derecha estaría muy dispuesta a reducir el número de significados que uno pueda encontrar en él.

Esto es así en nuestras interpretaciones de lo que está en los libros de texto. Pero también es así para los estudiantes que se sientan en las escuelas y en casa y leen (o que en muchos casos no leen) sus textos. Quiero llamar la atención sobre este punto no sólo a nivel teórico y político, como hasta ahora, sino a nivel práctico.

54. Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*. Véase también Allan Luke, «The Secular Word: Catholic Reconstructions of Dick and Jane», en Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, págs. 166-190.

55. Lawrence Grossberg y Cary Nelson, «Introduction: The Territory of Marxism», en Nelson y Grossberg, (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, pag. 8.

No podemos dar por supuesto que lo que está «en» el texto sea lo que realmente se enseña. Ni tampoco podemos dar por supuesto que lo que se enseña realmente se aprende. Como indicaré en los capítulos 5 y 6, cuando penetremos en el interior de las clases, los profesores tienen un largo historial de mediatización y transformación del material textual cuando lo emplean en el aula. También los estudiantes llevan consigo su propia biografía con sus componentes de clase, raza, religión y género. Ellos también aceptan, reinterpretan y rechazan selectivamente lo que pasa por conocimiento legítimo. Como han mostrado las etnografías críticas de las escuelas, y como lo ilustrarán los capítulos siguientes, los estudiantes (y los profesores) no son receptáculos vacíos en los que se deposita el conocimiento. Lo que ocurre no corresponde demasiado a lo que Freire ha llamado «educación de la acumulación»,⁵⁶ sino que los estudiantes son constructores activos de los significados de la educación con que se encuentran.⁵⁷

Podemos hablar de tres maneras en que la gente puede reaccionar potencialmente ante un texto: dócil, negociadora y oposicional. En la lectura dócil del texto, el lector acepta el sentido literal de los mensajes, lectura que corresponde a la ideología dominante. En la respuesta negociadora, el lector puede discutir una afirmación concreta, aunque acepte el conjunto de las tendencias o interpretaciones del texto. Finalmente, la respuesta oposicional rechaza las tendencias e interpretaciones dominantes. La lectora o el lector «toma posición» en relación al texto y se pone en la situación de los oprimidos.⁵⁸ Por supuesto, no se trata más que de tipos ideales, por lo que muchas de las respuestas consistirán en una mezcla contradictoria de los tres. Pero lo importante es que no sólo los textos mismos tienen elementos contradictorios, sino que las audiencias *construyen* sus propias respuestas a los textos. No se limitan a recibir pasivamente los textos, sino que los leen activamente basándose en sus propias experiencias de clase, raza, género y religión.

Aún está por hacer el enorme trabajo de mostrar cómo los estudiantes (y los profesores) aceptan, interpretan, reinterpretan o rechazan total y/o parcialmente los textos. Si bien ya hay una línea de investigación en este sentido, en general bastante buena, la mayor parte de las veces esto se hace de una manera muy psicologista. Se relaciona más con las cuestiones de aprendizaje y de rendimiento escolar que con los temas, igualmente importantes y prioritarios, sobre de quién es el conocimiento que los estudiantes aprenden, negocian o rechazan, y sobre las raíces

56. Paulo Freire, *Pedagogy and the Oppressed* [*Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, España, 1992¹².], Nueva York, Herder and Herder, 1973.

57. Véase, por ejemplo, Paul Willis, *Learning to Labor*, Nueva York, Columbia University Press, 1981; Angela McRobbie, «Working Class Girls and the Culture of Femininity», en Women's Studies Group, (comp.), *Women Take Issue*, Londres, Hutchinson, 1978, págs. 96-108; Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1983; Lois Weis, *Between Two Worlds* [*Entre dos mundos*], Boston, Routledge and Kegan Paul, 1985; Bonnie Trudell, *Doing Sex Education*, Routledge (en prensa), Nueva York; y Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*.

58. Tania Modleski, «Introduction», en Tania Modleski, (comp.), *Studies in Entertainment*, Bloomington, Indiana University Press, 1986, pág. xi.

socioculturales y las consecuencias de estos procesos. Ahora bien, sencillamente no podemos entender del todo el poder del texto, su manera de actuar ideológica y política (o educativa, en este caso), a menos que nos tomemos muy en serio el modo en que los estudiantes realmente lo leen, no sólo como individuos, sino como miembros de un grupo social con su propia cultura y con su propia historia particular.⁵⁹ En cada libro de texto, pues, hay múltiples textos, con sus contradicciones, sus múltiples lecturas y sus distintos usos. Los textos —sean los manuales de los distintos niveles tan apreciados por el sistema escolar, sean las novelas y todo el material suplementario que los profesores emplean como complemento suyo o para substituirlos— forman parte de la compleja historia de la política cultural. Pueden simbolizar o bien la autoridad (no siempre legítima) o bien la libertad. Y profesores críticos de muchos países han aprendido bastante acerca de cómo podemos emplear el material más conservador como ocasión de reflexión y desafío para clarificar con los estudiantes las realidades que ellos (profesores y estudiantes) experimentan y construyen. Pueden investigar, como muchos de ellos han hecho, materiales y experiencias para demostrar la posibilidad de interpretaciones alternativas y oposicionales del mundo que vayan más allá de la mera literalidad textual.⁶⁰ Este era el conjunto de proyectos a que me refería en el capítulo 2.

Reconocer esto, por tanto, es también reconocer que nuestra tarea como educadores con espíritu crítico y democrático es una tarea política. Debemos reconocer y comprender la enorme capacidad de las instituciones dominantes por regenerarse a sí mismas «no sólo en sus fundamentos y en sus estructuras materiales, sino en los corazones y las cabezas de la gente». Ahora bien, al mismo tiempo —y especialmente cuando la derecha adquiere más poder y presta una atención creciente a la política local, regional y estatal necesitamos no perder nunca de vista el poder de las organizaciones populares y de la gente de la calle para luchar, resistir y transformar las cosas.⁶¹ Tanto la autoridad cultural como lo que pasa por conocimiento oficial y qué normas y valores se incluyen en el currículo oficial representan el campo de batalla donde se dirimirán las relaciones positivas y negativas de poder en torno al texto, algo que mostraré en el capítulo 4. Todo ello pone en juego las esperanzas y los sueños de la gente corriente en las instituciones y en las vigentes relaciones de desigualdad.

De todo lo que he dicho aquí, debería quedar claro que me opongo a la idea de que puede haber una única autoridad textual, un único conjunto definitivo de «hechos» divorciado de su contexto de relaciones de poder. Una «cultura común» no

59. Véase Elizabeth Ellsworth, «Illicit Pleasures: Feminist Spectators and *Personal Best*», en Roman, Christian-Smith, con Ellsworth, *Becoming Feminine*, págs. 102-119; Elizabeth Ellsworth, «Why Doesn't This Feel Empowering?», *Harvard Educational Review* 59 (agosto de 1989), págs. 297-324; y Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*.

60. Para un ejemplo de literatura poderosa y muy interesante para estudiantes jóvenes, véase el estudio de Joel Taxel, «Reclaiming the Voice of Resistance: The Fiction of Mildred Taylor», en Apple y Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, págs. 111-134.

61. Batsleer y otros, *Rewriting English*, pág. 5.

puede nunca consistir en poner al alcance de todos lo que una minoría piense y crea. Al contrario, y esto es crucial, no requiere el establecimiento y la incorporación dentro de los libros de texto de listas y conceptos que nos hagan «cultos», *sino la creación de las condiciones necesarias para que todos participen en la creación y recreación de los significados y de los valores*. Requiere un proceso democrático en que todos —no sólo aquellos que se consideran los guardianes intelectuales de los «valores de Occidente»— puedan participar en la deliberación de lo que es importante.⁶² No debería hacer falta decir que ello precisa de una eliminación de todo estorbo (desigualdades de poder, riqueza y tiempo para la reflexión) a esta participación.⁶³ Aún está por ver si una administración más «moderada» proporcionará suficientes espacios para contrarrestar a la nueva derecha y para retirar estos obstáculos.

La sola idea de que hay un conjunto de valores que deben guiar la «tradición selectiva» puede constituir un gran peligro, especialmente cuando hay grandes diferencias de poder. Tomemos, por ejemplo, una frase famosa que se exhibió en un lugar igualmente famoso. Decía: «Hay un camino hacia la libertad. Sus hitos son la obediencia, la diligencia, la honestidad, el orden, la pulcritud, la templanza, la verdad, el sacrificio y el amor a la patria». Mucha gente estará quizás de acuerdo con muchos de los sentimientos que se indican en esta frase. Puede tener cierto interés saber que el lugar donde se exhibió esta frase fue el barracón administrativo del campo de concentración en Dachau.⁶⁴

Debemos preguntarnos, pues: ¿estamos en el camino de crear textos muertos y mentes muertas? Si aceptamos el título de educador —con todo el compromiso ético y político que comporta— creo que ya sabemos la respuesta. La instrucción crítica no exige menos.

Estas luchas políticas en torno al conocimiento oficial —en torno al texto como bien de consumo y como conjunto de prácticas con un significado— se fundan en una historia previa de conflictos y acuerdos. También aquí hubo una serie de compromisos. Y también aquí los grupos dominantes intentaron cambiar los términos del compromiso en su interés. Ahora bien, una vez más, el acuerdo tiene grietas, márgenes de acción, pero unos márgenes que siempre han corrido el peligro de ser neutralizados, tal como este estudio mostrará. Quizás la mejor manera de ilustrarlo sea profundizar aún más en la política del texto, centrando nuestra atención sobre el crecimiento del Estado intervencionista, sobre cómo la administración pública —como marco de relaciones de poder y de movimientos sociales conflictivos— pasó a regular el conocimiento oficial. Los conservadores (e incluso algunas de las «élites cosmopolitas» ascendentes) pueden haber dominado en este terreno, pero, como veremos, ahí *no* termina la historia.

62. Esto se discute con mayor detalle en el nuevo prefacio a la segunda edición de Apple, *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículo].

63. Raymond Williams, *Resources of Hope*, Nueva York, Verso, 1989, págs. 37-38.

64. David Horne, *The Public Culture*, Dover, NH, Pluto Press, 1986, pág. 76.

Introducción

Como he indicado en el capítulo anterior, casi la mitad de los Estados de los Estados Unidos gozan de algún procedimiento mediante el cual se evalúa y se autoriza a nivel estatal el material curricular, en particular los libros de texto. Los editores distinguen entre dos tipos de Estados. En el llamado «territorio abierto» —casi todo el Este, el Medio Oeste, y el Lejano Oeste—, los editores venden directamente a los distritos escolares o a las mismas escuelas. En el «territorio cerrado» —sobre todo el Sur y el Sudoeste— prevalece la política de aprobación centralizada.¹ Los distritos individuales del «territorio cerrado» normalmente pueden comprar casi todos los libros, pero los fondos del Estado sólo pueden utilizarse para adquirir los textos aprobados. De todos los Estados del «territorio cerrado», Texas y California (y ahora quizás cada vez más Florida) son los que tienen mayor poder sobre lo que vale como conocimiento oficial.

No hay que menospreciar la influencia de esta política de aprobación estatal. El aspecto económico del asunto es muy importante. Tomemos el ejemplo de Texas. Texas gasta diez millones de dólares en material escolar y tiene una política bastante estrecha para aprobar cinco libros de texto o menos (con un mínimo de dos) para cada asignatura. Esto la sitúa en una posición extraordinariamente fuerte para influir en el contenido de los textos cuando los editores compiten por participar en lo que obviamente es una parte lucrativa del mercado.² Las diferentes facciones de la derecha lo saben muy bien.

Texas tiene otras características que le otorgan poder, aparte de esta limitación en la cantidad de libros de texto autorizados. Cuenta con una población que

1. «The Textbook Selection Process», *Interracial Books for Children Bulletin* 14 (n. 5, 1983), pág. 17.

2. «Texas Battles Over Evolution», *EPIE gram* (mayo de 1984), pág. 5.

crece rápidamente y que la sitúa en segundo lugar, después de California, del «territorio cerrado» en número de estudiantes que compran libros, tanto de primaria como de secundaria. Además, los contratos de adquisición entre el Estado y los editores de libros de texto son por ocho años, con lo que garantizan un gran mercado por un tiempo considerable. Finalmente, y no menos importante, Texas emplea un método de pago que ofrece muchas ventajas a los editores. Tiene un sistema globalizado de pago mediante el cual un único cheque paga la totalidad de los libros de texto del Estado. En palabras de un editor: «El dinero que obtenemos de Texas es rápido y limpio».³

Si bien el caso de Texas es el económicamente más llamativo, la decisión reciente de California de rechazar todos los libros de texto de una asignatura cuya aprobación se solicitaba —y el efecto en cadena que tuvo en el mundo educativo y editorial— muestra su poder para ejercer presión sobre el contenido y la forma del conocimiento oficial. Junto a Texas, California controla casi el 25 % del mercado de los libros de texto.⁴ En este proceso, ambos ejercen una enorme influencia sobre lo que se publica para las escuelas en toda la nación.

En mi análisis, quiero empezar a aclarar un elemento importante en este proceso de conformación del conocimiento oficial: la complicada política del texto implícita en la política de autorización de textos por parte de los estados. Parte de mi tarea será teórica. ¿Qué pensamos de este proceso? Esto requiere algunas consideraciones sobre la función de la administración pública (el «Estado») ⁵ en la tarea de legitimar el «capital cultural» de algunos grupos por encima del de otros. Otras facetas de mi tarea tendrán un cariz político, histórico y empírico. ¿Qué ocurre en este proceso? ¿Cuáles son sus raíces en el pasado? ¿Qué podemos aprender de esto que pueda ayudarnos a luchar contra el consenso hegemónico emergente? Esto requerirá el examen de algunos de los conflictos anteriores y actuales de la política de autorizaciones de los estados. Dirijamos nuestra mirada primero a algunos puntos teóricos sobre el papel del Estado. De todos modos, los lectores que tengan menos tolerancia para la teoría pueden pasar a la sección «Profesores "incompetentes", editores "inmorales"» que sigue a las siguientes tres secciones sin demasiados inconvenientes.

3. «The Textbook Selection Process», pág. 17.

4. Ulterior información económica puede hallarse en Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* [Maestros y textos: la economía política de las relaciones de clase y sexo en educación], Nueva York y Londres, Routledge, 1988; y Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York y Londres, Routledge, 1991.

5. En lo que sigue el lector puede confundirse porque utilizaré el término «estado» en dos sentidos. El primero corresponde al conjunto de instituciones y administraciones públicas, mientras que el segundo corresponde a las cincuenta entidades territoriales y políticas que constituyen los Estados Unidos de Norteamérica. Para evitar confusiones se usará la **E** inicial mayúscula en el primer caso y la **e** minúscula en el segundo.

El control simbólico y el Estado

Si bien todo el mundo tiene derecho, formalmente, a ser representado en los debates sobre la procedencia del capital cultural (saber «qué» conocimiento se declarará legítimo, «cómo» y «a quién») destinado a transmitirse a las futuras generaciones de estudiantes, ocurre que, como he indicado en el capítulo anterior, aún sigue operando una *tradición selectiva*, en la que sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos.⁶ Así, la libertad para ayudar a seleccionar el corpus formal de conocimiento escolar está condicionada por las relaciones de poder, cuyos efectos son muy reales. Quizá puede apreciarse el modo de ejercerse este derecho formal en condiciones materiales reales en otro aparato cultural de la sociedad: la prensa.

La libertad puede definirse de dos maneras distintas, positiva o negativamente. Refiriéndose específicamente a la libertad de prensa, Ernest Mandel hace alusión al aspecto negativo.

La definición negativa de la libertad significa la ausencia de censura y de instituciones que denieguen *a priori* al ciudadano medio (o a las organizaciones de ciudadanos) la oportunidad de publicar y difundir sus opiniones. En su sentido negativo, la libertad de prensa significa el derecho formal de todos a publicar lo que deseen, por lo menos en el campo de las creencias, las opiniones, los comentarios de hechos y la información general.⁷

Mandel se refiere ahora al aspecto positivo del sentido de la libertad.

La definición positiva de prensa libre significa la capacidad material efectiva de los individuos o de los grupos de individuos para imprimir y difundir sus opiniones. Si fundar un periódico diario cuesta 10 millones de dólares, y muchos más hacerlo funcionar, el «derecho» abstracto a hacer esto —esto es, la ausencia de cualquier ley o institución que lo prohíba— será de poca utilidad para la inmensa mayoría de los ciudadanos. Sería como el derecho a ser millonario, cuando de hecho menos de un 0,5% de la población puede acumular estas sumas.⁸

Estos puntos son significativos. Nótese que el sentido positivo de la libertad está relacionado con la existencia de relaciones de poder. El derecho a la distribución cultural depende en parte de las condiciones económicas y políticas, sin importar qué querría la derecha que pensáramos sobre la supuesta neutralidad del «mercado libre». Esto significa que uno no puede afirmar simplemente que todos los partidos tienen «derecho» a difundir sus ideas. La cuestión del derecho a de-

6. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum [Ideología y currículo]*, 2ª ed., Nueva York y Londres, Routledge, 1990.

7. Ernest Mandel, «Foreword», en J. W. Freiberg, *The French Press: Class, State and Ideology*, Nueva York, Praeger, 1981, pág. vii.

8. *Ibid.*, pág. viii.

terminar qué cuenta como contenido legítimo no puede responderse en abstracto. Necesitamos centrar nuestra atención en la regulación económica y política actual. Lo que vale como conocimiento legítimo y el derecho de uno a determinarlo se halla en una política complicada de control simbólico del conocimiento público. Desde el momento en que es público, es decir, en que se declara «conocimiento para todos», está sujeto al examen de organismos oficiales (y al comportamiento y a las tendencias del mercado). En la mayoría de los países esto significa que alguna instancia gubernamental tiene oficialmente la responsabilidad de fijar unos criterios selectivos.

De hecho, una de las dinámicas históricas más interesantes ha sido la ampliación gradual, aunque explícita, de la autoridad directa o indirecta del Estado sobre el control simbólico. La educación se ha convertido en un conjunto clave de instituciones mediante las cuales el Estado intenta «producir, reproducir, distribuir y cambiar» los recursos simbólicos, la conciencia misma de la sociedad.⁹ Por supuesto, estas instituciones están a menudo inmersas en un intenso conflicto sobre qué símbolos deberían ser transmitidos y sobre qué principios deberían regir dicha transmisión.¹⁰ En el centro de estos conflictos, sin embargo, está el Estado.

En el pasado, cuando la crítica del currículo comenzó a surgir como factor importante en las investigaciones sobre educación, demasiada gente daba por sentado que el Estado se limitaría a apoyar de manera uniforme el saber de las clases dominantes. En una economía capitalista, sólo el saber de los grupos económicamente poderosos estaría legitimado en las escuelas del Estado. No obstante, como Carnoy, yo mismo y otros hemos ilustrado, ésta es una visión demasiado simplista e históricamente inadecuada.¹¹ El Estado *no* garantiza que vaya a servir a los intereses de una clase dominante unificada. En vez de lo que apunta esta concepción «instrumentalista», el Estado, como la sociedad civil, es un ámbito en el que tienen lugar luchas y negociaciones *entre las clases*, «el ámbito de una acción política donde los intereses de las clases [y del género y raza] dominantes puedan también institucionalizarse y materializarse parcialmente». ¹²

Sin embargo, no es éste el único caso en que el Estado actúa como el campo de batalla para los conflictos y las negociaciones entre clases, razas y géneros. También sirve fundamentalmente como lugar de los conflictos y de los compromisos *entre las clases*. Es decir, hay una segunda lógica que da forma a la acción

9. Basil Bernstein, «On Pedagogic Discourse», en John G. Richardson, (comp.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood Press, 1986, pág. 230.

10. Véase David Hogan, «Education and Class Formation», en Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982, págs. 32-78; y Basil Bernstein, *Class, Codes and Control* 3, 2ª ed. Boston y Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

11. Véase Martin Carnoy, *The State and Political Theory*, Princeton, Princeton University Press, 1984; Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*; Martin Carnoy y Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press, 1985; y Michael W. Apple, «Curriculum, Capitalism and Democracy», *British Journal of Sociology of Education* 7 (n. 3, 1986), págs. 319-327.

12. Freiberg, *The French Press*, pág. 13.

Estado. El Estado tiende a nivelar los intereses contrapuestos de los diferentes segmentos de grupos dominantes.¹³

Para complicarlo más, pero también para ajustarnos más a la historia, como ya ¹⁴he explicado anteriormente, puesto que el Estado se erige en campo de batalla donde se desarrolla el conflicto en torno al dominio de los derechos de la propiedad sobre los derechos de las personas —cuya solución no puede saberse por anticipado—, habrá momentos en que la política educativa del Estado resultará progresista. Por ser el Estado sede de conflictos, habrá momentos en que la formación de compromisos o acuerdos supondrá victorias al menos parciales para los grupos progresistas o para los menos poderosos.¹⁵

En esencia, históricamente ha habido algo de regateo en muchas ocasiones entre la satisfacción de los objetivos patrocinados por el Estado y los deseos de los grupos ajenos a él. Las elites económicas, políticas y culturales han buscado el máximo apoyo en otros grupos para su política educativa «dando a cambio una mínima diversificación»! Siempre habrá presión desde esas elites para influir en las decisiones; pero esta presión difícilmente logra sus fines si la política del Estado no incorpora a su vez otros intereses, ya sean los de otros miembros de las elites del poder o los de grupos con menor poder económico, cultural y político. Como ya he indicado, la clave está en formar un consenso que actúe como paraguas que proteja el mayor número posible de grupos, pero siempre básicamente bajo los principios directivos de los grupos dominantes.

Por esto, el contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que le rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El «capital cultural» declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. Esto afecta a la selección y a la forma del conocimiento seleccionado, en la medida en que tiene que convertirse en materia enseñable para los estudiantes de las escuelas. En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Bernstein llamaría un «agente recontextualizante» en el proceso del control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de «conocimiento para todos».

Este proceso de transformación, en el que el conocimiento se separa de su contexto social o académico original, se «recontextualiza» y se modifica por las normas políticas que gobiernan su nuevo asentamiento, lo elabora Bernstein con mayor detalle teórico. Editoriales, asesores pedagógicos y autoridades educativas estatales y locales —cuya tarea es *reproducir*, no producir, conocimiento— actúan conjuntamente como agentes recontextualizantes. Los grupos dotados de poder en el nuevo contexto se apropian del conocimiento original de las disciplinas aca-

13. *Ibid.*

14. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

15. Margaret S. Archer, «Social Origins of Educational Systems», en John G. Richardson, comp., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood, 1986, pág. 31.

démicas, de los diferentes grupos sociales, etc. El «texto», como dice Bernstein, «sufre una transformación previa a su relocalización» en el nuevo contexto. Conforme el texto es «deslocalizado» de su lugar original y «relocalizado» en una nueva situación pedagógica, la lógica y las relaciones de poder de los agentes recontextualizantes consiguen que «el texto ya no sea el mismo texto». ¹⁶ Los acuerdos políticos y las necesidades educativas pueden alterar radicalmente la forma y la organización del conocimiento.

Esto tiene lugar de tres maneras distintas. Primero, «el texto ha cambiado de posición respecto a otros textos, prácticas y posiciones». Ya no forma parte del discurso profesional de los investigadores o del discurso cultural de los grupos oprimidos, por ejemplo. Esto, por lo tanto, transforma las relaciones de poder. En este nuevo contexto, los reproductores de conocimiento tienen más poder y el conocimiento se integra en torno a un conjunto diferente de necesidades y principios de carácter político y cultural. Segundo, el texto mismo ha sido modificado por. «selección, simplificación, condensación y elaboración». Así, por ejemplo, los enfoques pedagógicos dominantes y los imperativos económicos de los editores influirán en los autores de los libros de texto y en los responsables de su aprobación, desembocando en una organización de los contenidos en unidades didácticas que sean asimilables y manejables con facilidad (y que sean políticamente aceptables). En este proceso, el conocimiento se transforma. Tercero, «el texto ha sido reposicionado y recentrado». ¹⁷ No sólo se ordena el conocimiento en torno a diferentes principios, sino que su *uso* también cambia. En adelante, tal vez se ponga al servicio de la socialización, y no para ampliar nuestros horizontes intelectuales; o, como nuestro en la segunda parte del capítulo, tal vez sea una manera de mantener el equilibrio inestable que se había conseguido cuando se llegó al consenso sobre la procedencia del conocimiento que haya obtenido el *imprimátur* oficial.

Así, cuando el conocimiento se convierte en contenido para la escuela, ciertos principios se encarnan en agentes identificables que ponen en juego estos principios. En palabras de Bernstein, «el principio de descontextualización regula el nuevo posicionamiento ideológico del texto en su proceso de relocalización en uno o más niveles del campo de la reproducción». ¹⁸ De principal importancia son aquí los agentes del Estado y los agentes de la economía, en concreto los editores de los libros de texto. Los principios de descontextualización y la recontextualización se construyen mediante la interacción de las necesidades políticas y educativas, que se plasman en los criterios utilizados por los estados para autorizar los textos y en los imperativos de rentabilidad de los editores.

Estas indicaciones sobre el Estado y sobre cómo altera los conocimientos la política de control simbólico pueden parecer bastante abstractas, pero, aunque

16. Bernstein, «On Pedagogic Discourse», págs. 226-227.

17. *Ibíd.*, pág. 227.

18. *Ibíd.*

teóricas, su importancia es primordial. Confirman mi tesis de que los currículos dependen de las desigualdades de poder y de un conjunto de relaciones sociales que en última instancia juegan un papel importante en determinar de quién es el capital cultural que se difunde y se «relocaliza» en nuestras escuelas. Sólo si se entiende esta interacción entre las fuerzas que actúan sobre la regulación del gobierno y las que lo hacen sobre la economía de las editoriales de libros de texto, se puede determinar cómo funciona esta descontextualización y esta relocalización.

La reforma desde arriba

Las razones de la regulación cada vez mayor por parte del Estado del control simbólico están ligadas tanto a unas pautas generales de desigualdad en el poder político y económico como a ciertos rasgos más específicos que proceden del mismo sistema educativo. Para entender ambas razones, externas e internas, debemos admitir que no todos los lugares de los Estados Unidos son iguales. Hay diferentes pautas de regulación, diferentes relaciones de clase, raza, género y religión, y diferentes articulaciones entre las maneras de seleccionar el conocimiento oficial y la industria editorial de los libros de texto. Acaso la mejor manera de demostrar esto sea profundizar en la historia de la política de autorizaciones estatales, así como los conflictos y las promesas que generaron.

A pesar del interés de los gobiernos de los estados por extender su control sobre lo que vale como conocimiento oficial, hubo diferentes intentos de centralizar la selección de textos y de racionalizar los procedimientos de autorización. No todos los intentos concedieron el poder a los estados. Así, por ejemplo, en 1933, mientras que veinticinco estados facultaban al consejo estatal de educación o a comisiones especiales de libros de texto para seleccionar los textos destinados a las escuelas públicas, otro grupo de cinco estados delegó la decisión al nivel de distrito. Incluso hubo otros que no intervinieron para nada en las decisiones locales.¹⁹ ¿Por qué estas diferencias?

¿Por qué el Sur es el área en que uno encuentra los procedimientos de autorización estatal más centralizados, así como un populismo de derechas más duradero? Ésta es una cuestión muy complicada, pues requiere no sólo que pensemos en los factores internos del mundo de la enseñanza susceptibles de conducir a la centralización de los «agentes de recontextualización» en los estratos más altos de la sociedad, sino también a que comprendamos mejor las relaciones de poder en el conjunto de la sociedad en cuyo marco las «reformas» educativas de este tipo tuvieron lugar. Basta una breve ojeada a las condiciones económicas y de clase que difieren de región a región para percibir la importancia de estas relaciones de poder.

19. Nelson B. Henry, «Value of State Textbook Adoption is Debatable», *The Nation's Schools* 12 (diciembre de 1933), pág. 19.

Necesitamos recordar algunas de las peculiaridades de la historia política de los Estados Unidos. A diferencia de muchas naciones europeas, por ejemplo, el sistema educativo de los Estados Unidos surgió en una federación de estados relativamente independientes. De modo que el control nacional y el modelo de control estatal sobre el currículo y la enseñanza dependen de esta historia. Si bien es posible hablar de la existencia actual de un currículo nacional —cuyo contenido está ampliamente determinado por Texas y California y por el mercado competitivo de libros de texto— la articulación entre el poder del estado y la escuela aún responde a una situación muy diferente de la que hay en los sistemas escolares homogéneos de otras naciones.²⁰

Estas diferencias pueden apreciarse literalmente en la política de régimen escolar. Históricamente, si bien sigue vigente el estereotipo según el cual todos los estados gozan de un modelo similar de régimen escolar, una mirada más atenta revela claras diferencias en los modelos regionales.

El modelo según el cual los cargos estatales son designados y los cargos locales son electivos era característico de los estados del Nordeste y se le ha calificado justamente de burocrático. Ahora bien, el modelo del Sur era el opuesto: los funcionarios del estado se eligen y las autoridades locales se designan. Ambos niveles eran electivos en los estados del Medio Oeste. La divergencia entre los estados del Sur y del Medio Oeste respecto del modelo burocrático del Nordeste disminuye la pretensión de que haya un único modelo nacional de régimen escolar.

Algunas de las razones políticas y económicas de la existencia de estas diferencias han sido indicadas por Richardson al estudiar las relaciones de clase y raza en las diferentes estrategias empleadas para «reformular» la educación.

Aunque los arquitectos de los sistemas de las escuelas públicas en los estados del Nordeste y del Sur provenían de una base social parecida y eran miembros de la nueva clase media débilmente establecida, se diferenciaban bastante por el contexto social. La presencia de una clase hacendada propietaria de plantaciones y su potencial antagonismo con los campesinos más pobres subyace a las intenciones esencialmente conservadoras de la reforma educativa en el Sur. [...] «La pequeña clase media profesional, que incluía a algunos importantes reformadores del Sur, se alió con la clase hacendada que patrocinó la industrialización y, después de 1900, amplió el abanico de actividades del Estado, intercambiando, por tanto, el derecho a dirigir por el derecho a enseñar en la escuela.» Para la reforma educativa del Sur, la sistematización de la escolarización estaba atrapada por la política clasista y racista que llevó inexorablemente a la constitución de sistemas duales que segregaban a los blancos de los negros.²²

20. John G. Richardson, «Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States», en John G. Richardson, (comp.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pág. 36.

21. *Ibíd.*, pág. 38.

22. *Ibíd.*, pág. 47.

No es que la dinámica de clases y de razas estuviera ausente en otras regiones del país. Por supuesto que se daba. Ahora bien, a causa de las diferencias específicas en la economía política regional y en las estructuras de clase, el poder del estado está articulado en múltiples sentidos. Richardson nos sirve aquí otra vez de ayuda.

Si bien el diseño y el contenido de los sistemas educativos tanto del Nordeste como del Sur estaban motivados por las necesidades apremiantes de control social [y simbólico], el «movimiento educativo universal» del Sur habló más abiertamente de la necesidad de diseñar una educación común al servicio de la industrialización. [...] En este sentido, el contenido de la reforma educativa difería en el Nordeste y en el Sur. La ausencia de una clase hacendada en el Norte daba mayor flexibilidad a los reformadores de la escuela. Los sistemas educativos en el Nordeste se originaron a partir de estrategias sustitutivas mediante las cuales los reformadores educativos erigieron una estructura basada en redes institucionales locales ya existentes. Esto les permitió relacionar más estrechamente la instrucción con el carácter y las expectativas profesionales de la nueva clase media; esto se hacía evidente en los currículos, que enfatizaban una negación o un alejamiento respecto del «*ethos* del sistema industrial y su ascetismo tradicional». [...] En contraste con ello, la reforma educativa en el Sur se originó a partir de estrategias restrictivas, refrenadas por la continuidad del poder político de la clase rural de hacendados y dueños de plantaciones. Allí la reforma educativa se hizo «desde arriba»; la esfera pública quedaba definida como la ampliación a los blancos pobres de la escolaridad obligatoria común.²³

En el Sur, pues, como mostraré con más detalle un poco más adelante, se estableció un consenso entre una clase media blanca, menos poderosa pero en ascenso, con sus propios intereses profesionales y racionalizadores, y los dueños de plantaciones; este consenso tomaba en consideración las «necesidades» de los blancos pobres. Se insiste más en una «reforma desde arriba» que en una «reforma desde abajo» debido a las diferentes condiciones educativas respecto al Norte donde había una gran tradición de redes educativas locales, por ejemplo) y a los antagonismos raciales y de clase, así como al hecho de que los poderosos sentían la necesidad de impulsar la industrialización en el Sur. De ahí que la larga tradición de intervención y control por parte del estado apareciera muy pronto en la historia del consenso que rige la manera de recontextualizar el conocimiento y de decidir de quién es el conocimiento que se ha de impartir.

Aunque he centrado mi atención en el Sur y en el Nordeste, datos parecidos pueden obtenerse en las regiones del Medio Oeste y en el Lejano Oeste. Si bien no entraré en detalles, hay diferencias específicas que nos ayudan a explicar las razones que hay detrás de los modelos centralizados o descentralizados de tomas de decisión respecto de los currículos.²⁴ Lo importante es reconocer no sólo las dife-

23. *Ibíd.*, con énfasis añadido.

24. Véase Richardson, «Historical Sequence and the Origin of Common Schooling in the American States», para más detalles referentes a estas regiones.

rencias, sino las vinculaciones entre las diferentes tradiciones y las condiciones específicas del poder económico y político de cada región.

Ahora bien, no basta con prestar atención a estas condiciones económicas y políticas. También había grandes diferencias *ideológicas* regionales que habría que tener en cuenta y que también contribuyeron a los respectivos enfoques en la regulación de los libros de texto. En el campo de la historia, por ejemplo, hubo una fuerte tendencia después de la Guerra Civil a que los libros de texto reflejaran los puntos de vista del Norte o del Sur; pero en el Sur esto vino a integrarse antes en estrategias reformistas «desde arriba». Así, por ejemplo, en Texas los autores de un libro de matemáticas recibieron presiones para que sus problemas aritméticos reflejaran «las victorias de los generales sudistas». En otro ejemplo, un anuncio de 1867 de libros publicados por la empresa de Nueva York de E. J. Hale e hijo recalca que la editorial publicaba libros de texto específicamente «preparados para las escuelas del Sur, por autores del Sur y, por tanto, libres de expresiones ofensivas para la gente del Sur».²⁵ El poder de las medidas de aprobación oficial de textos y de los imperativos económicos editoriales son patentes.

La reforma contestada

Hay que tener cuidado para no extrapolar estos argumentos. El control estatal del texto puede parecer total; desde fuera, uno puede tener la impresión de que se ejerce un fuerte poder desde arriba hacia abajo. Ahora bien, no siempre es así. No está preestablecido que las instituciones de los estados influyan siempre sobre otros factores más de lo que éstos puedan influir sobre ellas. El hecho de que exista un marco administrativo centralizado para la toma de decisiones «no lo convierte automáticamente en el factor principal».²⁶ De hecho, si son correctas mis anteriores explicaciones sobre el Estado como ámbito de conflictos tanto entre los grupos dominantes como entre los dominantes y los dominados, entonces deberíamos esperar que, a pesar de la existencia de fuertes influencias desde arriba, éstas estarían sujetas a intensos debates y conflictos. Cuando observemos con

25. Citado en Marjory R. Kline, «Social Influences in Textbook Publishing», *Educational Forum* 48 (invierno de 1984), pág. 224.

26. Archer, «Social Origins of Educational Systems» [«El origen social de los sistemas educativos»], pág. 26. Puede también ocurrir que tal poder del estado no siempre se aplique uniformemente. Así, sería decepcionante presuponer que, una vez que el estado ha establecido una legislación uniforme sobre el libro de texto, había una garantía de que todos los estudiantes de todos los distritos emplearían los mismos libros de texto. De hecho, durante un cierto tiempo, más de la mitad (15) de los estados con esta legislación también exceptuaron expresamente a ciertos distritos urbanos y escolares, a causa de su tamaño concreto y de sus características de raza/clase. Algunos, también, dieron a los consejos locales el derecho a seleccionar sus propios libros de texto, si una mayoría de miembros del consejo escolar votaban a su favor. Véase Clyde J. Tiswell, *State control of Textbooks with Special Reference to Florida*, Nueva York, Departamento de Publicaciones, Teachers College Press, 1928, pág. 21.

más detalle la historia de la política de aprobación oficial de textos en los estados del Sur, veremos que éste es exactamente el caso.

Mi estudio sobre la naturaleza del consenso en torno al conocimiento oficial y sobre las raíces históricas de la política de aprobación oficial de textos de los estados ha puesto hasta ahora énfasis en las relaciones sociales de poder y en la historia político-económica (e ideológica) de las regiones. Si bien estas relaciones son importantes por el hecho de que proporcionan los límites estructurales dentro de los cuales se tomaban las decisiones educativas, también había razones internas del sistema educativo que favorecían la centralización. Del mismo modo, en tales casos estas razones eran constantemente puestas en entredicho. Como veremos, estas decisiones fueron el resultado no sólo de la presión desde arriba, sino también de la presión desde abajo. Además, había elementos parcialmente progresistas entrelazados con las tendencias burocráticas más conservadoras en las decisiones que se tomaron. La historia de esos elementos progresistas debería darnos alguna razón para la esperanza en el actual clima conservador, si nos tomamos en serio sus límites y sus posibilidades.

El conflicto sobre la aprobación oficial de textos por parte de los estados a que actualmente asistimos no es nuevo en absoluto. La controversia sobre si esta política es adecuada ha tenido una larga historia, por lo menos desde 1850.²¹ Un análisis en profundidad de esto es esencial si queremos entender plenamente cómo ha actuado la política del conocimiento oficial, con todas sus tendencias contradictorias.

Profesores «incompetentes», editores «inmorales»

Como he dicho, la política estatal de autorizaciones y la tendencia general a centralizar el control de la política educativa y del contenido en general que ella representa no se desarrolló completamente. Tiene una historia particular y se desarrolló a partir de múltiples condiciones sociales y educativas. Si bien mi interés, en esta parte del capítulo, continuará centrándose sobre todo en las condiciones sociohistóricas que condujeron a esta tendencia, es importante entender primero el conjunto de argumentos educativos esgrimidos en favor de esta política.

Históricamente, los argumentos a favor de la política de autorizaciones y de uniformización de los textos a nivel estatal se han centrado en torno a cuatro puntos básicos: a) esta política tiende a asegurar que los libros se adquieran al precio más barato; b) en vez del peligro de que se seleccionen libros de texto de baja calidad cuando el control escolar se ejerce a nivel de distritos locales, la aprobación estatal garantiza que las selecciones no se harán por personas relativamente ingenuas, sino por expertos; c) la uniformización de los textos en última instancia reduce los costes para una población móvil, en la que se da con frecuencia el cam-

27. Henry, «Value of State Textbook Adoption in Debatable», pág. 20.

bio de un distrito escolar a otro de los hijos cuando los padres cambian de domicilio en busca de trabajo; d) la uniformidad de los libros de texto a nivel estatal permite establecer unos estudios mínimos y normalizados en todo el estado.¹

Determinados temas históricos salen aquí a la luz: la subida de los precios de los textos atribuida a la avidez de beneficios de los editores, el control por los expertos, una visión particular de las poblaciones escolares y un currículo a nivel estatal. Como veremos, cada uno de estos temas tiene sus raíces en amplios movimientos y conflictos sociales.

Ahora bien, esta historia de los problemas internos no agota las razones en favor de las soluciones a nivel estatal en el Sur. La percepción por parte de algunos funcionarios de la incompetencia misma de los profesores también desempeñó algún papel. En 1874, el inspector de las escuelas de Carolina del Sur, por ejemplo, se quejaba de que los examinadores del distrito daban certificados de enseñanza «a personas cuya ignorancia era manifiesta incluso para el observador menos atento». Y añadía: «Nuestras escuelas nunca serán ni podrán ser merecidamente populares mientras continúe la lamentable costumbre de emplear a tantos profesores incompetentes, ineficientes y sin valor». Demasiados profesores enseñaban «por motivos de conveniencia propia, y en muchos casos, a conciencia de no servir para nada más».²⁹ Pese a que este tipo de quejas se oían por todo el país,³⁰ sus efectos en el Sur eran especialmente acentuados.

Esta «incompetencia» de los profesores era un asunto que reforzaba el poder de las comisiones estatales sobre libros de texto. Según palabras de un educador que recogía las críticas hechas durante décadas por muchos profesores y valoraba la política practicada en el estado de Kentucky, «debemos reconocer que nuestros profesores no están... profesionalmente bien preparados». Dado este «cuerpo de profesores poco preparados», sólo queda una esperanza si queremos mejorar la instrucción. Debemos poner los mejores libros de texto posibles en manos de los estudiantes. «Cuanto peor es el profesor, más necesarios se hacen los libros de texto.»³¹ (No nos resulta familiar todo esto?)

Debemos ir con cuidado, sin embargo, a la hora de aceptar esta interpretación de los profesores como «incompetentes». La mayoría de los profesores no eran estúpidos ni descuidados, ni tampoco «víctimas» pasivas y sin voz de esta situación. De hecho, uno de los primeros estudios sobre los orígenes de los planes de autorización estatal entendía que, en épocas anteriores del sistema escolar de los Esta-

28. Guy W. Whipple, «The Selection of Textbooks», *The American School Board Journal* 80, (mayo de 1930), pág. 51.

29. Citado en Edgar Wallace Knight, *The Influence of Reconstruction on Education in the South*, Teachers College, Nueva York, Columbia University Contributions to Education, n. 60, 1930; Nueva York, Arno Press, 1969, pág. 80.

30. *Ibíd.*, pág. 97.

31. H. L. Donovan, «How to Select Textbooks», *Peabody Journal of Education* 2 (julio de 1924), pág. 2. Sería importante saber si los profesores atacados aquí eran mujeres. Con frecuencia, las relaciones entre géneros secunda la desconfianza de los profesores. Véase Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

dos Unidos, era muy frecuente que los profesores tuvieran que apoyarse en cualquier texto de que dispusieran los alumnos en casa o que hallaran en la librería del lugar. Por esto, la presión por legislar una uniformización de los libros de texto también «tuvo su origen en las quejas de los profesores descorazonados por semejante situación».³² Las presiones de los profesores, motivadas por las condiciones con que habían de encontrarse cada día, adquieren aquí un papel central, reflejando los puntos que he expuesto en el capítulo anterior.

Ahora bien, aunque quiero poner de relieve la importancia de la actividad autodidáctica de los profesores, parece que ésta no surtió ningún efecto sobre quienes veían a los profesores como una parte importante del problema. En muchos sentidos, intensificaron sus ataques. Así, a la queja de que los profesores estaban poco preparados, podía añadirse la queja de que los fabricantes y distribuidores de libros de texto que operaban en todo el estado podrían ejercer fácilmente su influjo en los profesores. Se requería un nuevo grupo de recontextualizadores —expertos «desinteresados», no profesores ingenuos.

Charles Judd, comentando la situación de 1918, momento en que empezó a cuestionarse la política de aprobación de textos desarrollada entre finales del siglo xix y principios del xx, expone una parte de lo que tenía lugar en cuanto a la política estatal de adopción:

El hecho de que los profesores muestren tan poca cordura en la selección de los libros es la razón de que el público en muchos estados haya luchado por salvaguardar la situación mediante leyes que quitan al profesor todo el poder de elección. El escritor recuerda la carta en la que un funcionario público responsable de la elección de libros de texto replicaba mordazmente a unas críticas hechas a sus criterios de selección. Decía que las críticas carecían de toda justificación porque el personal de las escuelas, en su mayoría, no merecía ninguna confianza a la hora de elegir los libros de texto. Aseguró que era perfectamente posible seguir el camino elegido en el territorio del estado por determinados agentes editoriales gracias al alud de cartas recibidas por la comisión estatal para libros de texto, que recomendaban ciertos libros.³³

Los profesores no eran el único blanco de las críticas. Junto a la desconfianza hacia los profesores, había otro factor de gran importancia: la rapacidad y corrupción atribuidas a los editores de libros de texto. El dinero, y no los temas educativos, era lo que les motivaba. Y si bien muchos editores se defendían contra estos estereotipos,³⁴ esta visión de los editores siguió siendo ampliamente compartida hasta los años 30. Tuvo sus comienzos mucho antes.

Por ejemplo, durante las últimas décadas del siglo xix y las primeras del xx,

32. Henry, «Value of State Textbook Adoption is Debatable», pág. 19.

33. Charles Judd, «Analyzing Textbooks», *The Elementary School Journal* 19 (octubre de 1918), págs. 145-146.

34. Véase John Franklin Brown, «Textbooks and Publishers», *The Elementary School Journal* 19, (enero de 1919), págs. 382-388.

surgieron serias dudas en torno al «control de los libros de texto por individuos privados y por las editoriales comerciales».³⁵ Mientras el libro de texto fue objeto de una preocupación comercial cuyo motivo era el beneficio empresarial, y mientras los profesores tenían una experiencia educativa limitada, el libro de texto, desgraciadamente, «escapaba al control institucional».¹

Por supuesto, muchos editores rechazaban la rapacidad que se les atribuía y preferían ser vistos como «trabajadores constructivos en el campo de la educación» que contribuían a elevar la vida cultural de la nación. El representante de una de las editoriales de libros de texto más importantes se expresa con elocuencia sobre este punto:

[El editor] no es un mero fabricante y distribuidor de libros de texto con fines lucrativos. También es un idealista, un trabajador constructivo en el campo de la educación, cuya ambición es poner su grano de arena llevando a las escuelas las ideas y los ideales que expresan los mejores pensamientos de la nación, para que en el futuro esto se traduzca en una mejora de la vida nacional gracias a la influencia de las escuelas.³⁷

Los editores no negaban que eran hombres de negocios, pero estaban organizados para actuar como agentes que pusieran a prueba y mejoraran la vida del país. El editor

representa a una gran organización empresarial y está dispuesto a ponerla al servicio de cualquier autor que le convenza de que tiene un mensaje para las escuelas y, a través de ellas, para la nación. Y, finalmente, está dispuesto a arriesgar su reputación y sus recursos financieros para poner a prueba la validez de los ideales y métodos aprobados de los libros de texto como medio para la mejora constante de la vida educativa de la nación.¹

No todo el mundo estaba de acuerdo con este retrato positivo de los editores de libros de texto. Muchos consideraban que no merecían ningún crédito. La preocupación por las motivaciones de los editores continuó extendiéndose y ejerciendo influencia en la política de aprobación de textos por las autoridades de los estados, como puede verse en un cuestionario que J. B. Edmonson envió a los inspectores escolares y otros educadores, así como a los representantes de los edito-

35. Judd, «Analyzing Textbooks», pág. 143. Este tema se refleja en un amplio espectro bibliográfico, en la prensa y en las publicaciones profesionales, desde la mitad del siglo XIX en adelante.

36. Ibíd. Hacia 1924, un educador declaró enérgicamente que «los mejores libros de texto están tan bien encuadernados, tan bellamente decorados y tan perfectamente impresos en el mejor papel que sería dudoso que se pudieran hacer ulteriores mejoras a lo largo de estas líneas». El hecho mismo de que se sintiera llamado a decir esto al principio de su ensayo sobre el texto indica los serios problemas, que algunas veces se acercaban al puro fraude, sobre las condiciones físicas de los libros de texto que habían existido antes. Véase Donovan, «How to Select Textbooks», pág. 1.

37. Brown, «Textbooks and Publishers», pág. 388.

38. Ibíd.

res de libros de texto, un cuestionario que había de servirle para escribir el capítulo sobre «La ética de la comercialización y de la selección de los libros de texto» en el famoso *Anuario NSSE* de libros de texto. Entre las preguntas importantes sobre la ética de la publicación y de los representantes de los editores estaban las siguientes:³⁹

1. ¿Sería ético que un representante intentara influir sobre la elección o el nombramiento de ciertas personas para cargos educativos o administrativos con el fin de asegurar la aprobación de determinados libros?
2. ¿Sería ético que un representante fomentara la insatisfacción entre los profesores respecto de los libros de texto adoptados para su uso en las escuelas?
3. ¿Sería ético que un representante informase a un consejo de educación sobre las prácticas poco éticas de algún inspector en la selección de los libros de texto?
4. ¿Sería ético que un representante informase a un inspector sobre las prácticas poco éticas por parte de una comisión de selección de libros de texto?
5. ¿Sería ético que un representante intentara asegurarse información confidencial relativa a comisiones secretas para la adopción de libros de texto?
6. ¿Sería ético que un representante difundiera críticas a los inspectores que hubiesen tomado decisiones contra la compañía a la que él representa?
7. ¿Sería ético que un representante se interesase activamente por la elección de determinados miembros del consejo escolar de una comunidad distinta de la suya?
8. ¿Sería ético que un representante difundiera peticiones entre los profesores para que se cambiaran los libros de texto?
9. ¿Sería ético que una empresa de libros de texto se sirviera de apoderados para influir en la adopción de libros de texto?
10. ¿Sería ético que un representante influyera en la designación de personas para las comisiones de selección?

El hecho de que se diera tanta importancia a preguntas como éstas ilustra el temor de que la política y la economía de los libros de texto estuvieran fuera de control. La respuesta predominante en el Sur fue la de regular y centralizar para evitar que esto sucediera.¹

De todos modos, hay una multitud de respuestas que podían haberse dado a esta situación. Una podía ser aumentar la responsabilidad mediante una ampliación del control local, tal como hicieron muchos estados del Norte y del Medio Oeste. Otra consistía simplemente en someter las prácticas comerciales de los editores a la regulación de un código ético de los departamentos de comercio e industria de los estados o del Better Business Bureau. Éstas y otras soluciones pueden ser inadecuadas, pero no es obligado que el *Estado* deba poner en marcha una

39. J. B. Edmonson, «The Ethics of Marketing and Selecting Textbooks», en Guy Montrose Whipple, (comp.), *The Textbook in American Education*, Bloomington, IL, Public School Publishing Co., 1931, págs. 208-215.

40. Véase Tidwell, *State Control of Textbooks with Special Reference to Florida*; y Whipple, (comp.), *The Textbook in American Education*.

complicada maquinaria para «vigilar» las prácticas de los editores y el contenido de los libros de texto. Ahora bien, esto es lo que hicieron exactamente muchos estados del Sur.

¿Qué condiciones motivaron esta respuesta? No hay que buscar las raíces en la decisión de regular inmediatamente los textos, sino que hay que remontarse mucho más atrás. Como expliqué al discutir el regionalismo en la primera parte de este capítulo, las raíces están en el establecimiento, en muchas áreas del Sur, de una fuerte tendencia reguladora que opuso históricamente el Sur al Norte. Sin una mayor comprensión de esta dinámica, olvidaremos los amplios movimientos sociales que generaron estas respuestas centralizadas, puesto que, tal como indico, estas urgencias reguladoras —como en el caso de los profesores que querían materiales curriculares más regulares y mejores no procedían sólo de arriba, sino también de *abajo*. Finalmente, de manera parecida a lo que ocurre hoy en día, olvidaremos el papel que el gobierno ha desempeñado en la formación de acuerdos y compromisos que incorporan determinadas tendencias progresistas sobre el conocimiento y el poder, a la vez que las recontextualizan, de manera que no amenazan los fundamentos del poder sobre la cultura y la economía. En muchos sentidos, es el equivalente de la «mención» de que hablé en el capítulo 5, aunque siembra las semillas que han de permitir llegar mucho más lejos.

Hacia un Estado regulador

Desde finales del siglo xix hasta los primeros años del xx, el gobierno estadounidense atravesó una época de transición fundamental. Como Wiebe la ha descrito, lo que surgió fue «un gobierno amplia y continuamente involucrado en la marcha de la sociedad». ⁴¹ En vez de dejarse dominar por el poder legislativo, el ejecutivo aumentó su poder. Y lo que es más importante, este poder creciente se vio reforzado por lo que, en esencia, era una nueva rama de la administración caracterizada por sus comisiones y organismos. Pese a estos mecanismos administrativos, los organismos del gobierno se vieron paulatinamente involucrados en la mediación de intereses contrapuestos. Estos organismos asumían una responsabilidad mayor en mitigar conflictos mediante la planificación, la administración y la regulación. A finales del siglo xix, el gobierno no estaba demasiado implicado en el «reconocimiento y ajuste de las diferencias entre grupos». Pero a finales de la segunda década del siglo xx, «se tomaron numerosas decisiones políticas de nombrar a funcionarios con el propósito formal de solventar esas diferencias y de erigir las estructuras burocráticas destinadas a este fin». ⁴²

41. Robert H. Wiebe, *The Search for Order 1877-1920*, Cambridge, MA, Hill and Wang, 1967, pág. 160.

42. Richard L. McCormick, «The Discovery that Business Corrupts Politics», *American Historical Review* 86 (abril de 1981), pág. 251.

Los escándalos a nivel local, estatal y nacional provocaron indignación contra la corrupción político-empresarial. Entre los delitos más flagrantes que se descubrieron estaban las múltiples maneras en que las grandes empresas corrompían a los políticos para asegurarse subsidios gubernamentales, privilegios públicos y beneficios.⁴³ En California, las audiencias legislativas descubrían escándalos recientes. En muchos estados del Sur, un Partido Demócrata dividido y otros partidos y alianzas menores llevaron sus diferencias al dominio público, ensalzando sus propias virtudes y ventilando casos de corrupción ajenos provocados por el mundo de los negocios. Ayudados por el afán morboso, dichos escándalos y la corrupción de los políticos por los intereses capitalistas se convirtieron en la comidilla de todos los lugares de reunión.'

A partir de esta situación, emergió el compromiso por una manera particular de gobernar que restringiera los privilegios de las corporaciones, protegiera los elementos más débiles de la comunidad, estableciera mecanismos formales para que nuevos grupos de intereses tuvieran voz en el gobierno y se «reconocieran y ajustaran las diferencias entre grupos».⁴⁶ A nivel de estados, en concreto, los últimos años de la década de 1890 y los primeros del siglo xx se caracterizaron por experimentos sobre una variedad de métodos de regulación y administración.' Estos experimentos pronto se convirtieron en una práctica formal y en un enfoque peculiar de la reforma.

Si bien este tipo de escándalos no eran nuevos en el sistema político y económico norteamericano y mucha gente tenía una vaga idea de la omnipresencia de algunas prácticas corruptas, había una novedad muy importante. Empezaba una nueva manera de entender las cosas donde la conciencia del *proceso* de corrupción era básica. La corrupción dejó de considerarse como el resultado de la acción de «hombres malos». El problema empezó a verse como algo *sistémico* que sólo podía solucionarse por medio de una amplia acción de gobierno que modificara el sistema mismo.' A lo que siguió un duro ataque legislativo sobre la regulación de *lobbies*, prohibición de los favores especiales concedidos por las empresas a los funcionarios públicos y establecimiento y/o fortalecimiento de los engranajes regulativos y administrativos del gobierno en un amplio espectro, desde el comercio y el transporte hasta la salud, el bienestar y la educación.'

En este proceso, la implicación y la dirección del gobierno cambiaron. Lenta pero inexorablemente, las fuerzas localistas y de oposición a la autoridad del gobierno (que eran muy potentes en el Sur) perdieron terreno ante las fuerzas centralizadoras y burocratizadoras, tendentes a ampliar la autoridad gubernamen-

43. *Ibíd.*, pág. 255.

44. *Ibíd.*, pág. 262.

45. *Ibíd.*, pág. 260.

46. *Ibíd.*, pág. 257.

47. *Ibíd.*, pág. 259.

48. *Ibíd.*, pág. 265.

49. *Ibíd.*, pág. 267.

tal.⁵⁰ Esto tuvo un especial impacto en la educación en general y, en última instancia, en la regulación estatal de textos. En todo el Sur, una coalición entre hornos de negocios, profesionales liberales y clases medias urbanas —reforzada por luchas y presiones desde abajo, como veremos— impulsó al estado a asumir mayores responsabilidades, combinando la eficiencia con algunas reformas sociales limitadas en materia de educación y bienestar social.⁵¹

Para los reformadores progresistas de los grupos económicos dominantes y de la nueva clase media en ascenso, se consiguió una escolarización más eficiente y eficaz en todo el Sur proporcionando información objetiva basada en «los hechos», y empleando expertos en la administración pública para enfrentarse con los problemas sociales.⁵² Todo podría resolverse mediante reformas sociales limitadas: la industrialización, el desarrollo económico, el progreso material, la transformación y conservación de la cultura del Sur, el «problema racial» y los conflictos sociales que estaban amenazando la estabilidad en toda la región.⁵³ La esfera pública debe organizarse sobre la base del conocimiento, la intervención de los expertos y una administración eficiente. La participación de expertos desinteresados iba a promover el interés general. Si bien se contemplaban asimismo reformas municipales y provinciales, era en el aumento de las funciones del estado donde uno apreciaba los mayores cambios. Como explicaba un comentarista en 1912: «Al comprobar la mayor eficacia que tienen los departamentos centrales del estado... la gente ha delegado en las décadas pasadas todas las funciones nuevas y algunas viejas a los departamentos o a las comisiones del estado». ⁵⁴ Pero el desarrollo más manifiesto de los servicios y de la autoridad de los estados ha tenido lugar en la educación.

Había otros agentes importantes en este caso, además de los portavoces del «nuevo Sur», tales como los empresarios modernizadores, los profesionales liberales y la clase media urbana. Dada la naturaleza predominantemente rural del Sur, los movimientos entre los agricultores también eran significativos a la hora de centrar la atención en las áreas que estaban pidiendo a gritos reformas, desde la

50. *Ibíd.*, pág. 268.

51. Dewey W. Grantham, *Southern Progressivism: The Reconciliation of Progress and Tradition*, Knoxville, University of Tennessee Press, 1983, pág. 416.

52. *Ibíd.*, pág. 275.

53. *Ibíd.*, pág. 276. Clyde Barrow explica que el progresismo proporcionó un programa de reforma «conservador» único que, por una parte, mejoró las condiciones laborales de trabajo, regulando las «prácticas de negocios limpios», e incluso preservó, de manera general, el marco económico básico de la propiedad privada y el énfasis en los resultados individuales. Al mismo tiempo, introdujo un concepto de democracia en el que el «experto» profesional de clase media asumía el rol dominante en tanto que ingeniero social, reformador, legislador e inspector técnico de la empresa, del gobierno y del trabajo. Véase Clyde Barrow, *Universities and the Capitalist State*, Madison, University of Wisconsin Press, 1990.

54. Grantham, *Southern Progressivism*, págs. 301-302. Para una discusión ulterior de las diferencias regionales, véase Richardson, «Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States».

7olítica crediticia y monetaria hasta la normativa electoral y la educación. El «viejo Sur», con su clase de propietarios de latifundios y plantaciones, tenía una tradición de reforma educativa *desde arriba*, y los nuevos llamamientos a la reforma por parte de los pequeños granjeros y de otros sectores no hicieron más que reforzar esta dirección.⁵⁵

Los pequeños granjeros del Sur, acuciados por los precios a la baja, por unos intereses crecientes y por unas leyes desfavorables, se juntaron en organizaciones como la Alianza Campesina, y ésta empezó pronto a buscar nuevas respuestas a sus problemas. Bloqueados por acciones impulsadas por el Partido Demócrata, que resurgía en los estados del Sur, como Texas, el movimiento agrario multiplicó sus llamamientos a la reforma.⁵⁷ Aunque radical en la política de clase, la Alianza propició la resolución de las diferencias mediante las urnas. Unos electores más *educados políticamente* elegirían un gobierno cuyas acciones servirían «a la mayor felicidad del mayor número de personas». Armados con la fe en la superioridad moral y política de los pequeños campesinos, creían que el Estado debía usarse como apoyo a los débiles contra los fuertes.⁵⁹ Si bien la educación de los adultos en torno a temas políticos y económicos de signo radical desempeñó un papel muy importante en su programa, la educación pública y los tipos de conocimiento enseñados (o no enseñados) a los agricultores y a sus hijos en las escuelas fueron áreas importantes de interés y de trabajo político para la Alianza.⁶⁰ Para los miembros de la Alianza, lo que seguía habiendo era una *mala educación*, en la que «se educa a los trabajadores para ser abyectos esclavos y a los ricos para ser tiranos, presuntuosos y viciosos... Todos han sido educados para postrarse sumisamente a los pies de Mammon».⁶¹

Algunos fragmentos de la letra de la canción «My Country tis of Thee» da una buena idea de sus sentimientos contra los ricos:

55. Richardson, «Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States», pág. 47.

56. Theodore Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance 1887-1900*, Madison, University of Wisconsin Press, 1987, pág. 25.

57. *Ibíd.*, pág. 40.

58. *Ibíd.*, pág. 80.

59. *Ibíd.*, pág. 88.

60. *Ibíd.*, pág. 46. Esto no estaba limitado a los movimientos agrarios. En California, por ejemplo, el Partido de los Trabajadores —también resentido por el poder de las compañías ferroviarias y de la corrupción— obtuvo casi un tercio de los delegados en la segunda convención institucional de 1878. Entre otras cosas, los delegados propusieron la impresión por parte del Estado de libros de texto libres y clases semanales sobre la importancia del trabajo. También ellos, como después la Alianza Campesina, atacaron al «círculo de los libros de texto» y a las «prácticas poco éticas» de los editores. Hacia 1884, su posición había influido en todos los partidos mayores y se aprobó una enmienda —la enmienda Perry sobre libros de texto— que establecía la impresión y la regulación de los libros de texto por parte del Estado. Para más información sobre California, véase James A. Lufkin, «A History of the California State Textbook Adoption Program», tesis doctoral, Berkeley, Universidad de California, 1968.

61. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, pág. 70.

Este país tuyo y mío,
 tierra de la Libertad perdida,
 a ti te canto.
 Tierra donde los millonarios
 que gobiernan nuestros asuntos
 se preocupan de sí mismos y de sus herederos,
 ¡salve al Rey!

Como el capitalista («Mammon») también controlaba «los canales de información», la mala educación era el único resultado posible. En oposición a esto, los portavoces de la Alianza montaron ataques contra los periódicos, la industria editorial y las escuelas públicas.⁶²

Los líderes de la Alianza criticaban las escuelas públicas por estar bajo el control de los mismos grupos «plutocráticos» que dominaban los demás sectores de la administración. Ellos hablaban contra el monopolio en la publicación de los libros de texto y contra el control partidista de la política educativa. Al mismo tiempo, daban su apoyo a la creación de sistemas de educación pública más eficientes en Texas y en otros estados del Sur.⁶³

En 1890, la dirección nacional de la Alianza pleiteó contra un grupo de editores de libros de texto. Acusaron a los editores de «conspirar para dominar el mercado, limitar la competencia y subir los precios en el mercado de los libros de texto mediante la creación de un *holding*, la American Book Company». Para la Alianza esto había provocado la subida de los precios de los textos, un pecado capital para unos agricultores sureños que atravesaban grandes dificultades económicas. Sin embargo, igual de perjudicial era el hecho de que los mismos libros de texto parecían transmitir exactamente los contenidos ideológicos a que se oponía la Alianza con todas sus fuerzas, las virtudes tanto de la industrialización como de los gigantes económicos. Al mismo tiempo, la Alianza argumentaba que este monopolio editorial se había garantizado su poder económico e ideológico «mediante un sistema intrincado y secreto de sobornos a los inspectores locales y estatales».⁶⁵

Los argumentos de la Alianza sobre la educación y sobre la situación política y económica de los pequeños campesinos y trabajadores hallaron eco en toda la región. El hecho de que muchos de los intereses económicos, políticos y culturales contra los que luchaban tuvieran su origen en el Norte, ayudó a agrupar a sus defensores; pero también fortaleció en el Sur a otro tipo de grupos.

62. *Ibíd.*, pág. 52.

63. *Ibíd.*, pág. 71. En este proceso, la Alianza construyó también sus propios materiales educativos, en esencia una serie de «contratextos» organizados alrededor de su propio concepto de la política. Para más ejemplos de estos «contratextos» del, digamos, movimiento socialista, véase Kenneth Teitelbaum, «Schooling for Good Rebels», tesis doctoral, Madison, Universidad de Wisconsin, 1985; y Kenneth Teitelbaum, «Critical Lessons from Our Past», en Apple y Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*, págs. 135-65.

64. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, pág. 123.

65. *Ibíd.*, págs. 128-129.

La fuerza de los sentimientos contra el Norte era un importante factor de cohesión social para la mayoría de los blancos en todo el Sur. El ondear de la «camisa ensangrentada» (*bloody shirt*) —el símbolo tradicional de la solidaridad blanca en el Sur— fundió en un bloque compacto las motivaciones de raza, partido y región en unos momentos en que las heridas de la Guerra Civil y del período de reconstrucción iban cicatrizando lentamente sin curarse del todo. Esto dejó una marca por todo el Sur y unió a muchos sureños en el rechazo y en la desconfianza respecto del Norte.⁶⁶ Lo que sucedía con el contenido de la enseñanza no era ajeno a estas emociones.

El tema de la raza desempeñó un papel importante. El racismo y el antagonismo racial contribuyeron a determinar una parte significativa de la política cultural de toda la región, al mismo tiempo que conformaban la conciencia de los sureños.⁶⁷ Como hoy en día, el racismo y la política racial ayudaron a separar el movimiento populista y la Alianza en el Sur. Enfrentó a unos contra otros, de modo que resultó imposible la convergencia en torno a sus intereses comunes contra los grupos económicos dominantes.⁶⁸ El resultado final, como veremos, fue una reforma limitada y un estado fuerte dominado por los intereses conservadores y «moderados».

A su vez, otros factores separaron las fuerzas populistas y aliancistas, posibilitando que los reformistas centralizadores asumieran algunos de los temas educativos y sociales que defendían, y que transformaran estos temas en problemas que

66. *Ibíd.*, pág. 74. El enfado contra los libros de texto del Norte fue en aumento también y tenía una larga historia. Véase Marjory R. Kline, «Social Influences in Textbook Publishing», pág. 224.

67. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, pág. 76. Esto, por supuesto, tiene una larga historia. Por ejemplo, en muchos lugares del Sur había un auténtico pánico por las creencias «cosmopolitas» del Norte sobre la raza, pánico que incluso afectaba a las tarifas postales. En efecto, en los años precedentes a la Guerra Civil, hubo un debate considerable en el Congreso por eliminar los recargos postales, especialmente en los periódicos. Los campeones de «una sociedad tranquila, estable, localizada y cara a cara, simple por su forma y fácil de manejar» vieron una amenaza muy real en las publicaciones cosmopolitas y habituales del Norte, como los grandes periódicos en circulación. Los periódicos (libros, panfletos, etc.) de las ciudades del Norte eran «peligrosos». El abaratamiento de la impresión y las mínimas tarifas postales estaban creando una situación donde las «ideas del Norte» sobre economía, política y cultura, y especialmente sobre la abolición de las relaciones raciales, se estaban expandiendo. Las estructuras del control social y político, pues, pasarían de las elites locales a los centros metropolitanos. Así, las tarifas postales podrían ponerse en correlación con la distancia que recorrería un periódico, haciendo así demasiado caro que los periódicos del Norte encontraran un mercado fácil en el Sur. Véase Richard B. Kielbowitz, «Modernization, Communication Policy, and the Geopolitical News, 1820-1860», *Critical Studies in Mass Communications* 3 (marzo de 1986), págs. 21-35.

También se suscitó la idea de quemar la literatura del Norte en hogueras públicas. Así, por ejemplo, en 1835, en Charleston (Carolina del Sur), un grupo de personas entraron en la oficina de Correos y se llevaron unos sacos que acababan de llegar de Nueva York. Los sacos «fueron rellenos con otros panfletos, revistas y periódicos». Un inmenso gentío de charlestonianos blancos observaban y aplaudían mientras el material se llevaba a la hoguera. Para más ejemplos similares, véase David Paul Word, «The Evangelical Origins of Mass Media in America 1815-1835», *Journalism Monographs [Monografías periodísticas]* 88 (mayo de 1984), págs. 1-30.

68. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, pág. 77.

se debían resolver no mediante las medidas más radicales propuestas por la Alianza, sino mediante los métodos de los «expertos».

La derrota de los populistas en 1892 «rompió el espíritu de la Alianza». ⁶⁹ Conforme se iba haciendo cada vez más difícil mantener su estatus de organización de masas y popular, en años posteriores muchos de sus miembros fueron reclutados con facilidad para la cruzada educativa de los últimos años del siglo xix y principios del xx para reconstruir las escuelas del Sur y someterlas a un régimen más centralizado de expertos, bajo el patrocinio de Rockefeller y otros industriales del Norte, y con el apoyo de muchos industriales del Sur, pertenecientes una nueva clase media emergente, interesada también en el desarrollo económico del Sur, formada por intelectuales universitarios y otros. La fe de la Alianza en la educación condujo más tarde a muchos de sus miembros a favorecer políticas que anteriormente habrían despertado escepticismo entre ellos. ⁷⁰ En este proceso, ellos también se convirtieron en actores de la dinámica histórica tendente a centralizar y poner la educación bajo el control de los «expertos» recontextualizadores.

La regulación y la administración «especializadas» tenían ciertas ventajas. Parecían ahorrativas y moderadas, a la vez que sustraían responsabilidades de las manos de empresarios y políticos, que parecían ser los causantes de los problemas. Esto concedió una voz (*limitada*) a los diferentes grupos de la población. Tal vez tiene aún más importancia que este dominio de los expertos se centrara primero en el ámbito de los *estados*, impidiendo así que ciertos elementos políticamente inestables ejercieran el poder. Así, al eliminar la pasión por la reforma del nivel local, aisló a los grupos que podrían haber colaborado en soluciones más radicales. ⁷¹ Como indica McCormick: «Al obtener resonancia a nivel estatal para la reforma, las acusaciones de corrupción político-empresarial en realidad aumentaron las probabilidades de que se adoptaran soluciones conservadoras». ⁷²

¿Cómo y por qué ocurrió esto? ¿Cuáles fueron las condiciones económicas, políticas e ideológicas de fondo que condujeron a la centralización en el Sur? Esto requiere que echemos de nuevo una ojeada al contexto general en que funcionó la educación y la política de control simbólico.

Las raíces raciales y de clase del compromiso conservador

Es preciso entender que en los últimos años del siglo xix, a pesar de la tendencia regional hacia la diversificación e industrialización, el Sur aún retenía importantes elementos de lo que se puede llamar una economía colonial. Ésta se caracterizaba por el subdesarrollo en los recursos y por la abundancia del trabajo poco

69. *Ibíd.*, pág. 170.

70. *Ibíd.*, pág. 148.

71. McCormick, «The Discovery that Business Corrupts Politics», págs. 272-273.

72. *Ibíd.*, pág. 273.

cualificado, la existencia de una industria con trabajadores mal pagados, la dependencia exterior respecto de los grandes intereses ferroviarios, madereros y mineros, así como el control externo de buena parte de su riqueza financiera e industrial. El resentimiento por razones de clase y los antagonismos raciales eran extraordinariamente fuertes.⁷³ La pobreza fue institucionalizándose, tanto en el campo como en las ciudades. Y el sistema escolar de muchos estados era subdesarrollado e infrafinanciado. Se trataba de una situación intrínsecamente inestable y tensa, que fomentaba la preocupación por el orden, la estabilidad y la eficacia entre numerosos grupos.'

A causa de esto, en el Sur, durante este período, el estado fue considerándose cada vez más como fuente de acciones reguladoras y como un importante proveedor de nuevos servicios.⁷⁵ En todo el Sur, las cruzadas por mejorar la escolarización estuvieron influidas por la creencia de que era esencial crear una situación en la que los líderes educativos fueran menos vulnerables a la presión del electorado y de las asambleas legislativas. Éstas solían estar poco inclinadas a gastar grandes sumas de dinero en la educación' o podían interferir en decisiones que era mejor reservar a los expertos.

Los reformistas estaban coaligados en torno a una serie de supuestos que tenían a favorecer progresivamente la centralización del control a fin de «equilibrar» la poderosa tradición de autonomía local en el Sur. En primer lugar, los reformistas creían en la total corrección de sus ideas. Su propio éxito como individuos les daba derecho a dirigir. Como indicaba Charles Dabney, uno de los dirigentes de la cruzada educativa, «la gente necesita líderes que le muestren el camino».⁷⁷ Según las apremiantes palabras de Theodore Mitchell, estos reformistas «veían la opinión pública como una masa informe que había que conformar, modelar y convencer, para que aceptara sus ideas sobre educación y escolarización».⁷⁸ En segundo lugar, sus ideas eran una combinación de un compromiso progresista con un «gobierno limpio», no mancillado por la mácula de tanto escándalo y de tanta interferencia política, y con el control social. El papel de la escuela pública, tanto en su contenido como en su pedagogía, consistía en «desarrollar un amplio y eficiente sistema educativo para inculcar a los niños... los hábitos de disciplina y obediencia necesarios para el orden público». La sana formación moral y la obediencia tenían que combinarse con un tercer elemento: la creencia de los reformistas de que el Sur sólo prosperaría económicamente con la ayuda de un sistema educativo más amplio y eficiente, pero sólo a condición de que estuviera aislado de los partidos y de la política en general.⁷⁹

Se trataría de conseguir una sociedad que fuera «democrática», aunque sólo

73. Grantham, *Southern Progressivism*, pág. 4.

74. *Ibíd.*, pág. 7.

75. *Ibíd.*, pág. xxi.

76. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, pág. 186

77. Citado en *Ibíd.*, pág. 190.

78. *Ibíd.*

79. *Ibíd.*, págs. 190-192.

para los blancos. De todos modos, al tratar de preservar la solidaridad blanca en un marco de tensiones y conflictos, no todos los blancos recibían igual consideración. Muchos blancos acomodados y de clase media del Sur, incluido el grueso de los reformistas, sentían una profunda desconfianza hacia las masas a las que estaban intentando ayudar. A causa de ello se desarrollaron mecanismos de «limpieza» del régimen educativo y demás servicios, y, al mismo tiempo, se limitó la toma de decisiones a «aquellos que estuvieran preparados para ejercer una ciudadanía responsable».⁸⁰ Obviamente, los expertos a nivel estatal, que pudieran estar por encima de la corrupción o de las querellas políticas relativas al régimen educativo y a la selección de los textos y del currículo, daban una impresión de mayor «responsabilidad» que los demás.

La estructura de clases, tal como ha evolucionado en el Sur —«la presencia de una masa deprimida de trabajadores rurales y urbanos y de una clase media emergente cada vez más consciente de la necesidad de un control y de una restricción social»— no dejó de influir en la situación.⁸¹ Ahora bien, tal como he indicado antes, los expertos en rendimiento educativo y los reformistas no ignoraban a la población negra en sus planes de centralización de la autoridad sobre las escuelas y los textos. Su aproximación a lo que se llamó «el problema racial» era una mezcla de paternalismo, eficiencia social, orientación y protección en escuelas separadas, a cambio de los valores del nuevo Sur que estaban haciendo: frugalidad, laboriosidad, «autoestima del "negro bueno"» y sumisión.

Había diferencias entre los estados, por supuesto. Texas, por ejemplo, tenía una población negra menor y, en cierta medida, una menor tradición de corrupción comparada con la de otros estados del Sur.⁸² Ahora bien, está bastante claro que algunas de las reformas que el Partido Demócrata implantó en la primera década del siglo obedecían a cierta preocupación por los ciudadanos latinos y negros del estado.⁸³ Así, conjuntamente con todos los movimientos reformistas en el Sur, aquí la tendencia oculta no desempeñó precisamente un papel pequeño en el crecimiento de un control centralizado de la escolarización y los textos.

Los reformistas tenían en cuenta tanto a los blancos como a los negros. Para los más liberales de aquéllos, un sistema educativo más eficiente y eficaz —organizado por reformistas y expertos— era esencial no sólo para «elevar la raza inferior», sino para «salvar a los blancos de la influencia empobrecedora de la estrechez de miras, la intolerancia y la injusticia.» La separación rígida entre las clases

80. Grantham, *Southern Progressivism*, págs. xvii-xviii.

81. *Ibíd.*, pág. 176.

82. *Ibíd.*, págs. 231-233. La lucha histórica de los afroamericanos contra estas presiones se discute en Vincent Harding, *There Is a River: The Black Struggle for Freedom in the United States*, Nueva York, Vintage, 1981.

83. Alwyn Barr, *Reconstruction to Reform: Texas Politics, 1876-1906*, Austin, University of Texas Press, 1971, pág. 74.

84. *Ibíd.*, págs. 241-242.

85. Grantham, *Southern Progressivism*, pág. 31.

podía garantizarse a través del estado y fomentarse con la regulación estatal y la inspección de la educación y los libros de texto. Además, educando las masas de los blancos pobres, e inculcándoles una moralidad «apropiada» y un código de conducta, se volverían más tolerantes hacia los negros. El orden y la tranquilidad reinarían sobre todo.

Todo esto no se debía sólo a la política de clase y de raza. La política de género también desempeñaba su papel. Mientras que las mujeres blancas en el Sur al parecer no habían sido tan militantes como en otras áreas del país, en parte a causa de la particular manera en que operaban las relaciones patriarcales en el Sur, promovieron activamente las reformas educativas y se organizaron en torno a una serie de cuestiones relacionadas con la justicia social. Según palabras de una mujer: «Tenemos que ir despacio en el Sur. [...] No podemos hacer cosas importantes desde el principio y estamos perfectamente seguras de que no haremos cosas espectaculares, pero... *¡no estamos muertas!*». ⁸⁷ Así, la cruzada por la educación recibió un impulso adicional gracias a la implicación de las mujeres. Grupos organizados de mujeres blancas, predominantemente de clase media, se implicaron profundamente en los movimientos de reforma social, incluyendo la prohibición, el sufragio femenino, la regulación del trabajo infantil y la expansión de la educación. Todo ello requería una ampliación del papel del estado. Y, en la medida en que los movimientos femeninos colaboraron en los procesos que en las siguientes décadas habrían de consolidar el control estatal sobre la educación y los libros de texto, también lograron mejoras en la capacidad autoformativa de las mujeres. ⁸⁹

Dado este tipo de presiones contradictorias en cuanto a clase, raza y género en la política unipartidista de la región, los demócratas del Sur tendieron cada vez más a aceptar en muchos estados lo que originariamente había sido una idea salida del movimiento populista: el concepto de un Estado positivo, que ha de desempeñar un papel más activo en la promoción del crecimiento, la estabilización y la protección del tejido económico, cultural y moral de la sociedad. ⁹⁰ Y estos

86. *Ibíd.*, págs. 125-126.

87. *Ibíd.*, pág. 213.

88. *Ibíd.*, pág. xx. Véase también William Reese, *Power and the Promise of School Reform*, Nueva York y Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986, para su análisis de la actividad política de las mujeres en los movimientos de reforma social y educativa. Véase también Barr, *Reconstruction to Reform*, pág. 230.

89. Éste es un punto importante. Había resultados contradictorios del movimiento por centralizar la autoridad. Lo que puede haber sido retrógrado en términos de clase y raza podría una vez y al mismo tiempo haber sido parcialmente progresista en términos de sexo. Véase Cameron McCarthy y Michael W. Apple, «Race, Class and Gender in American Educational Research», en Lois Weis, *Class, Race and Gender in American Education*, Albany, State University of New York Press, 1989, págs. 9-39. No quería omitir los enormes logros de las mujeres afroamericanas, especialmente las profesoras. Su lucha con los respectivos gobiernos locales por el respeto, los recursos e incluso la escolarización misma es una parte clave de la historia de la batalla afroamericana por la libertad. Para un análisis ulterior de profesores negros, véase Linda M. Perkins, «The History of Blacks in Teaching», en Donald Warren, (comp.), *American Teachers*, Nueva York, Macmillan, 1988, págs. 344-369.

90. Grantham, *Southern Progressivism*, pág. 13.

movimientos conectaron fácilmente con algunos de los sentimientos contra los empresarios y favorables a la reglamentación que he mencionado antes en este capítulo.

Cuando se produjo el esperado ataque contra las grandes empresas por parte de los campesinos y trabajadores, también incluía a los pequeños industriales, almaceneros, comerciantes locales y otros que daban su apoyo a la reglamentación pública de los grandes grupos empresariales,⁹¹ creando complicadas alianzas. Texas es un buen ejemplo de estas complejas alianzas e ideologías sociales que había tras el movimiento en favor de una mayor reglamentación y control de ciertas áreas por parte del estado. También muestra cómo las diferencias y los antagonismos regionales desempeñaban un papel clave en las actividades del Estado en tanto que recontextualizador.

Como en otros estados del Sur, la financiación de las escuelas había sido siempre un problema en Texas. Las diferencias de clase, ideológicas y étnicas la hicieron aún más difícil. Un sistema relativamente descentralizado, en el que estaban muy interrelacionadas la gestión de los ferrocarriles, el mercado inmobiliario y la financiación de las escuelas, evolucionó de tal modo que favoreció a la Iglesia y a las escuelas privadas, dejando con frecuencia pocos recursos a las escuelas públicas. Tras la devastación de la Guerra Civil, con una economía ferroviaria y agraria desorganizada, y un gran control sobre los gobiernos de los estados por parte de los reformistas del Norte, se estableció un sistema más centralizado.

Un comentarista que simpatizaba con «la causa del Sur» llama la atención sobre el creciente poder de la junta estatal en este contexto:

Los reformistas del Norte establecieron en 1881 un sistema autocrático y centralizado de escuelas con una junta estatal y organismos de distrito que tenían a su cargo representantes locales bajo la dirección de un inspector estatal de escuelas asistido por treinta y cinco supervisores. [...] Los terrenos para las escuelas fueron cedidos gratuitamente y puestos bajo control de la junta estatal, los fondos perdidos fueron reapropiados, una cuarta parte de los ingresos impositivos anuales del estado fueron expropiados. [...] La junta estatal destinó fondos a las escuelas y les asignó una parte de los ingresos de acuerdo con la ley, estableció reglamentaciones para el control de las escuelas, examinaba y contrataba a los profesores, determinaba los planes de estudio y seleccionaba los libros de texto.⁹²

Estas tendencias centralizadoras fueron puestas en vigor por un inspector estatal de escuelas que, si bien había servido en el ejército federal, no había enseñado en ninguna escuela. Ignorando la oposición conservadora, con frecuencia anulaba decisiones del consejo de distrito, designaba a los inspectores, creaba escuelas, contrataba a los profesores y seleccionaba los libros de texto, muchos de

91. *Ibíd.*, pág. 145.

92. Charles William Dabney, *Universal Education in the South 1*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1936; Nueva York, Arno Press, 1969, pág. 417.

los cuales, de acuerdo con la historia de Dabney, «eran obra de autores del Norte y formulaban afirmaciones y opiniones ofensivas para los sureños».⁹³

Cualesquiera que fuesen los sentimientos de Dabney, no puede haber duda de que este sistema generó, de hecho, mucha controversia, y pronto el estado, cuando pasó bajo el control de los demócratas, restableció un modelo de gestión y financiación más local, en el que la dirección central era apenas «inexistente» a mediados de 1870.⁹⁴ Esto condujo pronto a frecuentes y agrias controversias y antagonismos en torno al favoritismo político, la incompetencia, la ineficacia y el racismo.⁹⁵ Poco a poco se volvió a un sistema más centralizado. Hacia 1900 más o menos, la presión hacia un estado intervencionista volvía a crecer.

En Texas, la campaña más vigorosa de comienzos del siglo xx se centró en torno al enorme poder de las grandes empresas y al hecho de que, en su mayoría, eran de origen «forastero» (es decir, norteamericano). La rapacidad del capital y la influencia de las grandes empresas «forasteras» alimentó otros temas. No era sólo el control forastero de la economía a través de las líneas de ferrocarril, de los bancos, etc., sino que también se desató el resentimiento por las ideas «forasteras» —que existía desde el final de la Guerra Civil— y contra los editores norteamericanos, por parte no sólo de la Alianza Campesina, sino también de muchos otros grupos. El mismo impulso hacia la reglamentación que hasta entonces se había manifestado en la banca, la medicina y tantas otras áreas, se hizo extensivo a los libros de texto.⁹⁶

En Texas, los sindicatos obreros y campesinos eran más influyentes que en ningún otro lugar, y, durante un tiempo, a principios de siglo, trabajaron juntos para intentar que el estado favoreciera su causa. La lucha por aumentar el poder del estado provino de los grupos de profesionales y del mundo de los negocios, cuya influencia también iba en aumento.⁹⁷ Las reformas de Texas, probablemente en mucha mayor medida que en otros estados del Sur, representaban una respuesta a unos intereses económicos, geográficos y culturales muy peculiares. Su peculiaridad fomentaba la formación de grupos que presionaran al estado. El modelo reformista de Texas fue seguido por «grupos de presión bien organizados de las clases medias urbanas, coordinados a veces con organizaciones campesinas, obreras, empresariales y de profesionales liberales».⁹⁸ Así, este nuevo grupo emergente de la clase media desempeñó un papel importante. De este grupo iban a salir los expertos empleados por el estado. El apoyo a una intervención creciente del estado, en materia de educación o en otras esferas, garantizaría su propia movili-

93. *Ibid.*, pág. 418.

94. *The Constitution of the State of Texas: An Annotated and Comparative Analysis* 2, Austin, Texas State Printing Office, s.f., pág. 506.

95. Dabney, *Universal Education in the South* 1, pág. 421.

96. Grantham, *Southern Progressivism*, pág. 155. Había diferencias entre los estados del sur y del sudeste en la dinámica política, cultural y económica que condujo a este impulso regulador. Ahora bien, todos los modelos son parecidos.

97. *Ibid.*, págs. 99-100.

98. *Ibid.*, pág. 103.

dad y les daría un interés por controlar una administración estatal en expansión. Movidos por sentimientos contradictorios, en los que se mezclaban el altruismo, el optimismo y el ansia de gozar de mayores oportunidades económicas, de mayor control social y de orden y eficiencia en una época de incertidumbre, dieron un gran apoyo al poder de «los expertos». Como miembros de una coalición reformista, su poder creciente dentro de la burocracia estatal emergente ayuda a explicar el modelo de fuerte control estatal de los textos que ha estado vigente en Texas.

Los políticos no eran ciegos a estas cuestiones. De hecho, en muchos estados pronto percibían las ventajas que podrían obtener al apoyar (y liderar) campañas contra las grandes empresas. Sin importar cuáles eran sus compromisos, loables o no, muchos políticos tenían suficiente vista «para comprender cuáles eran las cuestiones más candentes». ⁹⁹ En la primera década del siglo, las campañas por establecer comisiones reguladoras aumentaron rápidamente. Pronto desbordaron los límites del transporte y el comercio, ampliándose a otras áreas, como la educación. Es en este contexto en el que el estado asumió cada vez más la función de resolver y regular los conflictos, las prácticas empresariales y la conducta social. ¹⁰⁰

Ahora bien, conviene darse cuenta de que muchos conservadores sureños temían que los sentimientos antiempresariales desanimaran la inversión económica y cultural del Norte en la región. Su respuesta no fue echar fuera a las grandes compañías norteenas, sino regularlas de manera que colaboraran al desarrollo económico en el Sur. ¹⁰¹ La educación formaba parte de este programa de desarrollo económico, y los libros de texto —recontextualizados y organizados alrededor de temas sureños, pero menos exclusivamente regionales y más *modernos*— eran esenciales para este progreso.

Grantham proporciona uno de los resúmenes más coherentes de las tendencias ideológicas subyacentes al movimiento centralizador. Los reformistas sureños que posteriormente dirigieron el movimiento por el control estatal

compartían el ansia de una comunidad más ordenada y cohesionada. Esta comunidad, creían, era un requisito previo para el desarrollo económico y el progreso material. Su realización dependía de la reglamentación efectiva de la sociedad en interés de una praxis empresarial ética, de un buen gobierno y de la eliminación de la corrupción política, la politiquería de secta y el poder insidioso de las grandes empresas y de otros intereses particularistas. Esto significaba que el poder regulador del estado debía extenderse. También era indispensable para preservar los valores morales, purificar las instituciones sociales y proteger a los hombres y mujeres de sus propias debilidades. Este reformismo coercitivo se basaba en un fuerte rigorismo y una actitud moral defensiva. Optimistas ante las perspectivas futuras, pero alarmados por las tensiones y los conflictos que prevalecían en el Sur en los últimos años

99. *Ibíd.*, pág. 146.

100. *Ibíd.*, pág. 14.

101. *Ibíd.*, pág. 157.

del siglo xix, [los reformistas] sureños dirigieron su mirada hacia la creación de una comunidad claramente definida, capaz de armonizar una diferenciación por razas y clases con unidad, cohesión y estabilidad.

El resultado fue lo que antes he llamado un *acuerdo*, un compromiso histórico en el que los grupos dominantes mantuvieron buena parte de su poder económico, político y cultural mediante la incorporación bajo su liderazgo de algunos puntos de vista de los grupos opositores o desposeídos.¹⁰¹ El modelo vertical *corporaria* un mayor control público. Ofrecería nuevos servicios a los pobres, a los campesinos y a los trabajadores. «Limpiaría» de corrupción la administración en general y el control de la educación y de los textos, y ampliaría la escolarización. Ahora bien, al mismo tiempo restaría poder a los movimientos de inclinación más democrática que luchaban por el control público de las instituciones económicas, políticas y educativas, manteniéndolas en manos de los «expertos» y las elites. Muchos elementos de esta posición, con todas sus posibilidades positivas y negativas, pueden hallarse en la administración demócrata, entre moderada y conservadora, de Washington. La política subyacente al acuerdo o compromiso la resume bien Grantham:

En este [compromiso] había espacio para el progreso material, la eficiencia, los modelos éticos, el orden social, un estado regulador más vigoroso, la justicia social, los servicios públicos y, especialmente, la visión de una comunidad sureña revitalizada. [Los reformistas] eran capaces de efectuar una síntesis de concepciones tan antitéticas como la de Borbones y populistas. Se atrajeron el apoyo de los diferentes elementos sociales, incluso de las distintas elites cívico-comerciales, así como de los grupos urbanos en ascenso. Pero también provocaron la tempestuosa protesta de la década de 1890, y el radicalismo agrario discurrió por una vía atenuada, aunque distinta, hacia el progresismo, contribuyendo a reforzar los sentimientos contra las grandes empresas, la oposición a los partidos y las campañas moralizantes que siguieron. A principios del siglo xx, los [reformistas] eran capaces de funcionar como agentes de modernización y como guardianes de la tradición sureña.¹⁰⁴

Había, sin duda, progreso. Pero las reformas se caracterizaban todavía por el paternalismo y una visión jerárquica de la sociedad, por una conciencia de clase que desconfiaba de las masas populares en el Sur, por la aceptación básica de los estereotipos raciales y un orden social racista y por la búsqueda de un consenso y una estabilidad sociales que estarían garantizados por un estado «desinteresado».¹⁰⁵ La política de reglamentación estatal resume, como en un microcosmos, toda la política que se llevó a cabo en el Sur.

102. *Ibíd.*, pág. xvii.

103. Michael W. Apple «Social Crisis and Curriculum Accords» *Educational Theory* 38 (verano de 1988), págs. 191-201.

104. Grantham, *Southern Progressivism*, págs. 418-419.

105. *Ibíd.*, pág. 421.

Viejos problemas renovados

Si bien he esbozado el cuadro del contexto social, ideológico y educativo a partir del cual se implanta el control estatal sobre el conocimiento oficial, de cómo el estado llegó a ser el agente recontextualizante principal, no sería correcto suponer que el crecimiento de la intervención del estado se enfrentaba eficazmente con todos los problemas que tenía que resolver. Los acuerdos son compromisos. Como he dicho en el capítulo 2, proporcionan «soluciones» *temporales* a muchos niveles; pero siempre engendraron ulteriores conflictos a nivel estatal o en la praxis y en la política diaria relativas al conocimiento escolar. El ejemplo de la aprobación estatal de libros de texto viene aquí al caso. Si bien estableció mecanismos «expertos» para enfrentarse con las complicadas diferencias ideológicas respecto de la clase y la raza en el Sur (como hoy en día, habitualmente en el terreno marcado por los grupos dominantes), también creó un campo de batalla para que emergieran antiguos conflictos bajo una nueva forma.

Tomemos el caso de las acusaciones de corrupción gubernamental y rapacidad de los editores de libros de texto, temas que habían contado entre las principales razones educativas internas para la adopción del control estatal. Aun después de la adopción del control estatal, esta controversia continuó a nivel nacional, especialmente en torno a cuestiones de conocimientos técnicos y de favoritismo político-económico. Así, en los años treinta, Edmonson informa de que un número considerable de personas en todo el país denuncian que las «influencias siniestras» que pueden «minar las pautas correctas en la selección de los libros de texto», pueden darse con la máxima probabilidad en conexión con la política de aprobación estatal de textos. La posibilidad de «escándalo» era mayor «cuando los políticamente implicados, que son profanos, son capaces, directa o indirectamente, de influir en la selección de textos para las escuelas públicas, y así controlar la distribución de sumas considerables de dinero».¹⁰⁶

Esta situación no era desesperada para los editores de libros de texto. Muchos editores reconocían los aspectos políticos y económicos que podían existir tras algunos de los primeros modelos de aprobación estatal. Un editor de libros de texto, comentando la historia de la política de aprobación estatal, decía que «los libreros» querían conservar el negocio durante muchos años, especialmente en aquellas áreas geográficas donde «las escuelas hacen todas sus compras a sus libreros favoritos». Algunos inspectores y consejeros de educación «no se negaban a participar en los beneficios de la adopción». En este proceso, se apelaba a los funcionarios y legisladores del estado a fin de «cerrar» el negocio durante períodos de cinco años, y finalmente la adopción se realizaba.¹⁰⁷ Aquí, el control del estado se usaba para

106. Edmonson, «The Ethics of Marketing and Selecting Textbooks», pág. 218.

107. Nelson B. Henry, «The Problems of Publishers in Making and Marketing Textbooks», en Whipple, (comp.), *The Textbook in American Education*, pág. 182. Por supuesto, el estado puede tener una interpretación distinta de esto. A la economía del estado le interesa tener una uniformidad en los libros de texto controlados por el estado, ya que «puesto que la adopción estatal incluye un gran

astgurarse beneficios y para suprimir la competencia, a la vez que se legitimaba con- o método para proteger a las escuelas justamente de estos males.

La presión a que se sometió a los distritos locales, administradores, profesores y. más tarde, a las juntas estatales de libros de textos llegó a ser legendaria. Hasta los años veinte, se practicó lo que se llamó una «forma insidiosa de soborno» para asegurar la adopción de textos concretos por juntas estatales. Aquí, el agente editorial se vale de un funcionario bien conocido en el estado e intenta ejercer influencia sobre los miembros de la junta mediante la intervención de este funcionario. pues el agente editorial tiene prohibidas tales intervenciones. Hay numerosos informes sobre casos de funcionarios que tuvieron este tipo de relaciones directas con la junta. Otros informes señalan casos aún más notorios en que el funcionario tenía tanta influencia política que sus demandas a favor de determinados libros eran difíciles de resistir a causa del «amiguismo» o, en otros casos, de «amenazas descaradísimas» de represalias políticas o personales a los miembros de la junta o a sus agentes». ¹⁰⁸

Los editores respondieron a estas críticas. Si bien admitieron que había casos de corrupción vinculados con la publicación de libros de texto, la situación según ellos— había mejorado considerablemente. Aunque no aprobaban del todo muchos de los programas de adopción estatal existentes, tampoco querían el retorno a un sistema falto de toda regulación. Una de sus mayores críticas a quienes acusaban a los editores era que los acusadores no eran capaces de ver que con frecuencia no era el supuesto ánimo de lucro de los editores lo que fallaba. La raíz del problema estaba en el afán de lucro de empresas locales en estados donde imperaba una política uniforme de aprobación de textos.

No encontramos adopciones uniformes en los estados que son educativamente más progresistas, sino en aquellos que están muy alejados de las fuentes centrales de suministro. Las leyes que implantaban la adopción por parte del estado, en la mayoría de los casos, eran impulsadas por alguna empresa de la capital que que esperaba aprovecharse de la distribución de los libros en todo el estado... lo cual significa un diez por ciento más que salía de los bolsillos de los estudiantes para ir a parar a las arcas de un intermediario innecesario.'

Este comentario es fascinante, puesto que indica las múltiples aplicaciones del poder estatal sobre el conocimiento oficial. En un compromiso entre nuevas y viejas elites, expertos de la nueva clase media emergente y fuerzas populistas como la

número de libros durante un período comparativamente largo de tiempo, todos los editores competirán vigorosamente por asegurar los contratos y por poder ofrecer sus libros a un precio menor del que pondrían si la competencia fuera menos necesaria». Véase Tidwell, *State Control of Textbooks with Special Reference to Florida*, pág. 45.

108. «Political Attorney and Textbook Adoption», *The Elementary School Journal* 28, (noviembre de 1927), págs. 162-163.

109. «State Adoption of Textbooks», carta sin firma de un editor, *The Elementary School Journal* 28, (febrero de 1928), pág. 403.

Alianza Campesina, confluyen en un mismo punto aspiraciones muy diversas, unas internas y otras externas al mundo de la enseñanza. Pues bien, esta compleja serie de relaciones, e incluso en momentos de crecimiento de la función reglamentadora de los estados, el poder del dinero acaba introduciéndose de nuevo por la puerta trasera. Así se siembran las semillas del conflicto e incluso de la ulterior intervención del estado.

Conclusión

En este capítulo he explorado lo que aparentemente es una cuestión sencilla: ¿por qué el Sur? ¿Qué hizo que esta región se inclinara más a aceptar soluciones estatistas en la regulación y en el control de los libros de texto en particular y en la educación en general? ¿Cómo la que pasa por ser la región más conservadora del país ha llegado a ser tan poderosa en la política del conocimiento oficial, en la economía política del libro de texto? Al responder a estas preguntas, me he propuesto fijar nuestra atención en los movimientos sociales más importantes y en las fuerzas económicas, políticas e ideológicas que han diferenciado al Sur de las demás regiones, más que en las justificaciones internas de la educación dadas por los educadores.¹ No es que crea que estos argumentos no tienen peso específico. Por supuesto que lo tienen. Pero no se habrían formulado ni habrían tenido ningún eco si estos movimientos sociales y estas fuerzas raciales y de clase no hubieran sido tan poderosas. Las justificaciones del control estatal de la educación y de la recontextualización no iban solas, no estaban aisladas ni de los grandes conflictos sociales ni de los intentos de resolverlos en términos aceptables para los grupos poderosos.

Si bien he subrayado el complejo nexo de fuerzas históricas a partir del cual han nacido las tendencias centralistas en el Sur, esta historia no debería interesarnos sólo porque es una parte fascinante de la historia del incremento en la regulación educativa de este país. La historia nos dice algo de gran importancia para aquellos que están interesados por la política del conocimiento oficial y por la política educativa en general. Fueron los movimientos sociales a gran escala, los grupos organizados, impulsados desde arriba y *desde abajo*, los que cambiaron las cosas. La regulación y el control estatal fueron la consecuencia de una complicada política de fermentación social. Los movimientos sociales organizados y las alianzas entre ellos, entonces y ahora, son *cruciales* para conseguir desalojar el poder

110. Si bien ya lo he indicado anteriormente en este capítulo, me doy cuenta de que no he entrado aquí en el rol desempeñado por los grupos organizados de *profesores* en los debates sobre la regulación del estado. Ello sería esencial si quisiéramos entender completamente la dinámica interna y la política de la regulación estatal de adopción. Una ulterior discusión sobre la compleja política de raza y regional, con el Norte estableciendo un control centralizado del Sur en los años posteriores a la Guerra Civil, sería también esencial, así como un análisis más detallado de los intentos constantes de los afroamericanos y latinos por usar el Estado (y transformarlo) a fin de mejorar las vidas de sus hijos.

del dinero. *Alterar lo que ahora tenemos requerirá indudablemente lo mismo.* Como hemos visto con anterioridad, esto es algo que la derecha ha reconocido claramente.

La manera en que algo se convierte en «conocimiento oficial» es siempre un proceso político. Si queremos entender cómo el primer soporte de este conocimiento oficial —el libro de texto— tiene el aspecto que tiene, y cómo se puede cambiar, no podemos permitirnos el lujo de ignorar la política de los movimientos sociales en épocas pasadas. La historia se las apaña para no quedarse nunca anclada en el pasado, especialmente si nos limitamos a esperar que el Estado actúe en una época conservadora. Esta comprensión llega a ser incluso más apremiante cuando, en el capítulo siguiente, pasemos al análisis de las victorias más recientes e la derecha, victorias que han sido capaces de esquivar incluso las medidas y las regulaciones de la política de adopción estatal, puesto que, a veces, los grupos dominantes ven que eliminar el Estado, mejor que fortalecer sus formas de control, puede ampliar el radio de acción de su influencia ideológica.

LA CREACIÓN DE UNA AUDIENCIA CAUTIVA: EL CANAL UNO Y LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LOS TEXTOS

Introducción

Hace casi dos décadas, algunas personas dentro de la comunidad crítica educativa advirtieron que se estaban observando una serie de tendencias en la educación que pronto llegarían a ser la norma, tanto en Estados Unidos como en otros países. Tendencias hacia sistemas reduccionistas, mecanicistas y de responsabilidad industrial, un control más fuerte sobre el currículo y la pedagogía, una dinámica compleja de desprofesionalización y reciclaje del profesorado, unas relaciones cada vez más estrechas entre racionalidad económica y medios y fines educativos.¹ La lista podría continuar. No me complace mucho indicar que estas predicciones no se han mostrado equivocadas. Por supuesto, las condiciones económicas, políticas e ideológicas y la tradición educativa y el equilibrio de poder dentro de cada nación ha condicionado estas tendencias, creando unas configuraciones específicas que no son el reflejo de sus impulsos originarios. Ahora bien, sin importar cuán detallados y coyunturales sean nuestros análisis, es difícil pasar por alto las transformaciones internacionales que han ocurrido.

En *Maestros y textos*,² y en la introducción al presente volumen, explico cómo a nuestras palabras les han «salido alas», por así decir. Hemos llegado a tal grado de abstracción, a tal grado metateórico, que corremos el riesgo de ignorar la realidad diaria de la política y de la práctica en materia de currículo, enseñanza y evaluación en las escuelas, así como las luchas en torno a ellas. Por esta razón, he dedicado buena parte de mis esfuerzos a analizar qué constituye el currículo de las escuelas en muchos países de todo el mundo —el libro de texto— y las condicio-

1. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum [Ideología y currículo]*, 2ª ed., Nueva York, Routledge, rev. ARK, (comp.), 1985.

2. Michael W. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, Nueva York, Routledge, 1988.

nes socioculturales de su producción en tanto que bien de uso en instituciones educativas. En aquel libro, y en los capítulos 3 y 4 de éste, me propuse contestar por qué y cómo el texto se difunde en tanto que forma dominante y oficialmente sancionada del conocimiento legítimo, y por qué y cómo las relaciones materiales e ideológicas dentro de la industria editorial, del Estado y de las mismas escuelas crean las condiciones que llevan a los textos a tener la forma, el contenido y el poder que tienen en épocas de resurgimiento derechista.³

Ahora bien, el libro de texto no es el único «texto» que logra el *imprimatur* oficial. En una época en que se supone que los estudiantes ignoran su mundo circundante y son incapaces de realizar correctamente sus tareas como «ciudadanos y trabajadores», adquieren cada vez mayor importancia las otras maneras en que las escuelas —a través de una alianza entre distintas fracciones del capital, del Estado y muchos educadores y miembros de la comunidad— quieren informar ahora a los estudiantes sobre el mundo. En los Estados Unidos, la aceptación de estas escuelas en tanto que sedes de competición para el propio provecho representa una reforma de suma importancia. Una nueva versión del «texto» desempeña aquí un papel importante en la transformación de la función de la escuela.

En este capítulo, vuelvo la mirada hacia el presente. Paso a analizar lo que considero una nueva generación en este tipo de transformaciones. Al lado del reciente crecimiento de los planes de privatización, de control y financiación empresarial de las escuelas, de «cooperación» entre industria y escuela, hay algo que, aun siendo menos conocido, es un presagio de lo que va a ocurrir. Me refiero a esa clase específica de «texto» que se conoce como Canal Uno. Se trata de un programa televisivo de noticias, comercialmente producido, y emitido actualmente a miles de escuelas de los Estados Unidos. Describirlo es extremadamente simple: diez minutos de noticias nacionales e internacionales y dos minutos de anuncios comerciales hábilmente elaborados por la Whittle Communications, una de las editoriales más grandes de material para «audiencias cautivas» en los Estados Unidos. Si bien la descripción es simple, sus implicaciones son más profundas.

Por supuesto, doce minutos de «noticias» no transformarán la educación. No convertirán automáticamente a los estudiantes en «ciudadanos mejor informados», capaces de ocupar sus respectivos lugares como participantes ilustrados de una democracia supuestamente pluralista a la que se da retóricamente tanta importancia en los actuales debates sobre la necesidad de una ciudadanía más culta (y más disciplinada y competitiva). Ahora bien, el cambio más importante está en lo que el Canal Uno significa: la irrupción *oficialmente patrocinada* de un contenido escolar patrocinado y organizado por intereses comerciales. Para poder entender esto, necesitamos situar al Canal Uno en su contexto económico, político e ideológico.

3. Véase Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, comps., *The Politics of the Textbook*, Nueva York y Londres, Routledge, 1991.

Impuestos y televisión

Hemos entrado en un período de reacción en la educación. Nuestras instituciones educativas se consideran un fracaso: el elevado índice de abandono en los estudios, el aumento del «analfabetismo funcional»,⁴ la pérdida de normas y de disciplina, el fracaso del «conocimiento real» en la enseñanza, los pobres resultados en los exámenes oficiales, etc.; todos estos factores se alzan como acusaciones contra las escuelas. Se nos dice que esto es lo que ha conducido a un descenso en la productividad económica, al desempleo, a la pobreza, a la pérdida de competitividad internacional, etc. También se supone que la solución a estos problemas vendrá dada por el retorno a una «cultura común», la transformación de las escuelas en instituciones más eficientes, competitivas y abiertas a la iniciativa privada (es decir, al poder del dinero).⁵

Como he indicado antes, detrás de esto se esconde un ataque contra las normas y los valores igualitarios. Camuflados tras los hábiles recursos retóricos de la crítica, en esencia, el «exceso de democracia» —cultural y políticamente— se considera como una de las causas mayores de «nuestro» declive económico y cultural.

Como bien saben, la restauración conservadora no sólo está teniendo lugar en los Estados Unidos. En Gran Bretaña, Australia y muchos otros países se dan tendencias similares. La amplitud de esta reacción la describió bien el antiguo secretario de Educación y Ciencia del gobierno Thatcher, Kenneth Baker, que, resumiendo casi una década de política derechista del gobierno británico, afirmó, en 1988: «La era del igualitarismo ha terminado». Estaba hablando positivamente, no negativamente.

La amenaza que esto representa contra las ideas igualitarias no llega nunca a explicitarse, puesto que en los discursos siempre se habla de la mejora de los niveles y de la calidad de un sistema educativo que se considera no sólo en decadencia, sino en franca crisis.⁶ En concreto, éste es el caso del paquete de «reformas» de la White Communications, desde el Canal Uno hasta la reciente propuesta de la Whittle de establecer una cadena nacional de escuelas privadas.

Hay que entender el Canal Uno en el contexto de esta reacción conservadora. Su carácter «reformista» y su aceptación en muchas escuelas sólo puede entenderse plenamente como parte integrante de un tendencia conservadora generali-

4. Carl Kaestle, Helen Damon-Moore, Lawrence C. Stedman, Katherine Tinsley, y William Vance Trolinger, Jr., *Literacy in the United States*, New Haven, Yale University Press, 1991.

5. Apple y Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*.

6. Para más información sobre esto, véase Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, especialmente el capítulo 6.

7. Madeleine Arnot, «Schooling for Social Justice» (artículo presentado en la XX Conferencia Nacional de la Asociación de Nueva Zelanda para la Investigación en Educación, Nueva Zelanda, Auckland, 1990, pág. 2).

8. *Ibíd.*, pág. 3.

zada, con consecuencias a largo plazo para el sector de la educación, sino en todos los aspectos de la sociedad.⁹ Una de estas consecuencias ha sido la transformación de nuestra idea general de la función de las escuelas en la sociedad. Esto ha comportado que la igualdad de las oportunidades, que se veía en la escuela como en los resultados escolares, se ha visto cada vez más como un gasto inútil. Como vimos, la escolarización pública —a menos que se la defina como un espacio para la socialización de los niños— es, en sí misma, demasiado cara. Una situación que podría prolongarse si los líderes de la educación no toman medidas para revertirla. Ronald Reagan/Bush.

En los Estados Unidos, uno de los principales efectos de esta nueva percepción de la escolarización es que el Estado ha tenido que recurrir a medidas draconianas en educación, a causa de la brusca disminución en los ingresos fiscales y a la pérdida de apoyo público para las escuelas. Esto ha creado una situación en la que las ayudas federales y estatales a los distritos escolares locales —siempre insuficientes en muchos distritos escolares económicamente pobres— han disminuido considerablemente. Como resultado, los programas de salud e integración establecidos por el Estado y por los gobiernos locales se han visto afectados.

En los Estados Unidos, la necesidad de reducir los gastos y los presupuestos (sin importarle muchas veces las consecuencias) ha llevado a una reducción considerable sobre los Estados y las autoridades locales para conseguir grandes recortes de presupuesto, con lo cual ha habido que «reducir el dinero necesario para el funcionamiento del gobierno». Los recortes fiscales no son nuevas medidas. Desde la independencia, los Estados han tenido que enfrentarse a la necesidad de reducir los gastos y los presupuestos (sin importarle muchas veces las consecuencias) ha llevado a una reducción considerable sobre los Estados y las autoridades locales para conseguir grandes recortes de presupuesto, con lo cual ha habido que «reducir el dinero necesario para el funcionamiento del gobierno». Los recortes fiscales no son nuevas medidas. Desde la independencia, los Estados han tenido que enfrentarse a la necesidad de reducir los gastos y los presupuestos (sin importarle muchas veces las consecuencias) ha llevado a una reducción considerable sobre los Estados y las autoridades locales para conseguir grandes recortes de presupuesto, con lo cual ha habido que «reducir el dinero necesario para el funcionamiento del gobierno».

Los Estados han tenido que enfrentarse a la necesidad de reducir los gastos y los presupuestos (sin importarle muchas veces las consecuencias) ha llevado a una reducción considerable sobre los Estados y las autoridades locales para conseguir grandes recortes de presupuesto, con lo cual ha habido que «reducir el dinero necesario para el funcionamiento del gobierno».

9. Marcus Raskin, *The Common Good*, Nueva York, Routledge, 1986.

10. Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos].

11. William Celis, «School Districts Reeling in Weakened Economy», *The New York Times*, 5 de junio de 1991, B10.

12. William Celis, «Schools Lose Money in Business Tax Breaks», *The New York Times*, 22 de mayo de 1991, A1.

13. *Ibid.*, B9.

en los impuestos destinados a la mejora en las escuelas». En algunos Estados, las : compensas van aún más lejos. En Florida, por ejemplo, las compañías tienen in- uso reducciones fiscales sobre el consumo de carburantes.'

La educación se ha convertido en un área fuertemente politizada. Los profe- : es en huelga del Estado de Washington incluían en su lista de reivindicaciones :a demanda específica de eliminar beneficios fiscales concedidos a las grandes em- presas. En Cleveland, el sistema escolar se enfrenta a un déficit de 34 millones de dólares anuales. La escuela del distrito ha archivado una queja presentada ante los tribunales sobre daños repetidos causados por los recortes fiscales que la ciudad ha realizado a favor de los hombres de negocios «en nombre del desarrollo eco- nómico».

El peso de estos recortes y exenciones fiscales es incluso mayor en compara- ción con las críticas mordaces que la comunidad empresarial ha dirigido contra las escuelas. A ello hay que añadir el hecho de que las empresas se han comprometido en amplios programas de subvenciones a escuelas y otros programas específi- cos que han tenido mucho eco en los medios de comunicación.¹⁴ Estas donacio- nes pueden incrementar la legitimidad de la comunidad empresarial ante los ojos de algunos ciudadanos. Ahora bien, está claro que la suma de dinero destinada a estas exhibiciones públicas es considerablemente menor que los impuestos que se _abrían pagado. Los resultados son con frecuencia demasiado evidentes en las au- las de las escuelas norteamericanas.

Para muchos distritos con pobreza crónica, la crisis fiscal es tan grave que los libros de texto se usan hasta que literalmente se caen a pedazos. Sótanos, lavabos, gimnasios y cualquier espacio «disponible» sirven para dar clases. Se despiden profesores, así como asesores y demás personal de apoyo, incluido el de guarderías infantiles. Se suprimen programas de letras y de lenguas extranjeras. Se recortan las actividades extracurriculares, desde las deportivas hasta las de orientación más académica y social. En algunas ciudades y pueblos, los problemas económicos son tan grandes que no pueden tener las aulas abiertas durante todo el año académico."

El inspector de uno de los distritos de la Costa Este describe la situación de modo terminante: «Creo que apesta». Previendo una reducción aún mayor en programas esenciales, concluye: «Parece que a nadie le importa. Se limitan a decir: «Recortad el presupuesto». En palabras de Harold Raynolds, Jr., comisario del Departamento de Educación de Massachusetts: «Estamos en una situación realmente catastrófica».)

En el contexto de esta crisis financiera —crisis que se está extendiendo tam- bién a los distritos económicamente más aventajados— incluso aquellos sistemas

14. *Ibíd.*

15. *Ibíd.*

16. *Ibíd.*

17. *Ibíd.*

18. Celis, «School Districts Reeling in Weakened Economy», B10.

educativos cuyos gestores saben perfectamente que las donaciones privadas casi nunca compensan lo que se pierde en ingresos fiscales a causa de las reducciones de impuestos, por pura necesidad se pondrán a buscar ayuda económica dondequiera que sea. Un contrato con la Whittle Communications puede parecer bastante atractivo en tales circunstancias.

El contrato que se firma pide que las escuelas reciban un equipamiento «gratuito» —una antena parabólica, dos centrales VCR y aproximadamente una televisión en color para cada aula— que les permita recibir las emisiones. A cambio, las escuelas deben garantizar que el noventa por ciento de los alumnos verán el programa el noventa por ciento del tiempo.¹⁹ Que vean los diez minutos de «noticias» y los dos de anuncios cada día lectivo durante un período de tres a cinco años, forma parte del acuerdo contractual.²⁰

Siempre controvertido, el Canal Uno goza de una lista de fuertes defensores que va en aumento. Así, Texas cuenta con más de 700 escuelas que están comprometidas con la Whittle. Una escuela de California votó por reinstalar el Canal Uno a pesar de una advertencia de las autoridades educativas del Estado de que se recortarían las subvenciones estatales a las escuelas que se integraran a la red.²¹

La combinación de equipo «gratuito» y de un contenido (las «noticias») que es importante para la mayoría de educadores, ciudadanos y empresarios hace difícil la resistencia. En combinación con la agresiva campaña propagandística de la Whittle —que presentaba al Canal Uno como un ingrediente clave para transformar un sistema educativo estancado y muy burocratizado, que no prepara a los estudiantes para el «mundo real»— los funcionarios de escuela pueden llegar a convencerse de que permitir a sus estudiantes ser algo así como una «audiencia cautiva»²² no es un mal negocio. El éxito parcial de la estrategia de la Whittle puede hallarse en el hecho de que, mientras Estados como Nueva York, California, Rhode Island y Carolina del Norte habían prohibido, regulado o limitado su uso en junio de 1991, casi nueve mil escuelas medias y superiores habían contratado la recepción de las «noticias» diarias del Canal Uno.²³ Mientras estoy redactando esto, la Whittle Communications informa que más de 11.500 escuelas han firmado el contrato.

A la crisis económica y a la idea de que las escuelas públicas tienen serios problemas, se suma el sentimiento de que no se está enseñando a los estudiantes lo que necesitan para ser competitivos, para crear las condiciones en que el Canal Uno se convierta en algo aceptable, especialmente dado el éxito creciente del proyecto hegemónico de la derecha de transformar radicalmente nuestro discurso sobre la en-

19. *Ibíd.*

20. Larry Hoffman, «The Meanings of Channel One», (artículo presentado en la Convención Anual de la Asociación Americana de Investigación en Educación, Chicago, 1991, pág. 20.

21. *Ibíd.*, pág. 1.

22. Ann Marie Barry, «Channel One: Controversial Partnership of Business and Education» (Departamento de Comunicaciones y Teatro), Boston College, 1991, fotocopia, pág. 2.

23. Hoffman, «The Meanings of Channel One», pág. 31.

El mnza y sobre lo público en general, tal como indiqué anteriormente. Algunos
ucadores pueden ver en la operación Canal Uno, pues, no sólo un trato justifi-
cado en el que intervienen unos bienes de equipo, unas «noticias» y una audiencia
para la publicidad comercial, sino también una reforma legítima que muestra cómo
empresa y educación pueden cooperar. En efecto, William Rukeyser, editor ejecu-
tivo del Canal Uno y antiguo director comercial de las revistas *Fortune* y *Money*,
enfoca la cuestión en este sentido. El Canal Uno es un «banco de pruebas para la
viabilidad de una "vigorosa asociación" entre la empresa y la educación». ²⁴

La creación de una audiencia cautiva

Es imposible hacerse una idea de lo que está pasando si nos limitamos a fijar-
nos sólo en el aspecto interno de la educación. Por el contrario, tenemos que man-
:ener en primera línea de nuestro análisis un simple hecho. La televisión, tal como
la consideramos aquí, es primera y fundamentalmente un negocio. ²⁵

Chris Whittle fundó la Whittle Communications en 1970. Sus primeros ob-
jetivos han sido siempre lo que he llamado audiencias cautivas, como los pacien-
tes de los consultorios médicos. De una manera que presagiaba el Canal Uno,
Whittle proporcionó material de lectura gratis para uso del paciente, siempre
que los médicos pudieran garantizar que los pacientes no dispondrían de otras
revistas en la sala de espera. Cosas parecidas se hacían con los pasquines de las
paredes con temas relacionados con la salud, bajo el supuesto de que la gente
«con tiempo libre» leería naturalmente cualquier cosa a su alcance, incluso los
mensajes en las paredes. Por supuesto, la propaganda era una parte fundamen-
tal de todo el material.

En 1976, la Whittle obtuvo unos ingresos de 3 millones de dólares. Hacia
1989, sus ingresos alcanzaron los 152 millones al principio del proyecto piloto de
Canal Uno, y saltaron hasta los 210 millones en junio de 1991. ²⁶

Tras completar el programa piloto del Canal Uno, Whittle era bastante opti-
mista, y con razón. Sus representantes iniciaron una agresiva campaña de capta-
ción entre las escuelas de todo el país. El objetivo era firmar contrato con 1.000 es-
cuelas en marzo de 1990 y con 8.000 en 1992. Los contratos habían sobrepasado
este objetivo en 1991. ²⁷

Según los portavoces de la Whittle, esto significaba un desembolso inicial de
aproximadamente 200 millones de dólares; para obtener beneficios, la empresa debía
obtener entre 85 y 100 millones de dólares por año. En octubre de 1989, Whittle ha-

24. *Ibíd.*, pág. 4.

25. Citado en *Ibíd.*, pág. 32.

26. Eileen R. Meehan, «Conceptualizing Culture as a Commodity», *Critical Studies in Mass Com-
munications* 3, diciembre de 1986, págs. 448-457.

27. Barry, «Chanel One», pág. 1.

bía colocado anuncios por un valor superior a los 149 millones de dólares en contratos de tres y cuatro años, de los que 51 millones, es decir, aproximadamente la mitad de los ingresos previstos, correspondían a 1990. Como referencia comparativa, valga el caso del canal de televisión ESPN [canal muy popular exclusivamente dedicado al deporte] : vendió anuncios comerciales sólo por valor de 10 millones de dólares en su primer año, y... [el] canal CNN sólo por valor de 24 millones de dólares.²⁸

El rápido crecimiento del Canal Uno es un auténtico fenómeno. Después de dos años de desarrollo, se introdujo a nivel nacional en marzo de 1990. En junio de 1991, abarcaba a 8.700 escuelas de cuarenta y siete Estados, más el distrito de Columbia. Tenía una audiencia de 5,4 millones de estudiantes. Ya entonces, esto representaba un tercio de la población de todo el país de entre trece y dieciocho años de edad,²⁹ y como he dicho, el número de espectadores sigue aumentando.

La percepción por la Whittle Communications de la realidad de la crisis fiscal y de cómo puede emplearse retóricamente es evidente. Un portavoz de la Whittle indica sucintamente qué es lo que distingue al Canal Uno de los demás intentos de producir noticias para las aulas escolares. Lo que distingue al Canal Uno de los demás se resume en una palabra: «equipo». Ningún otro «proporciona a las escuelas equipo para recibir y usar su programación en las aulas. [Otros] servicios proporcionan programas de calidad, pero es como tener mucha gasolina y ningún coche. Se necesitan las dos cosas para ir a cualquier sitio».³⁰

Ahora bien, esto es más complicado de lo que parece a primera vista. La idea de una audiencia cautiva obtiene el significado adicional de que no sólo se vende a los estudiantes como mercancías de los anunciantes, sino que además las antenas de satélite están *preparadas* para la estación del Canal Uno y no se pueden emplear para sintonizar otros programas. En esencia, después del programa piloto —que ofrecía el «*hardware* gratis»— los representantes de la Whittle sólo ofrecían la instalación y el uso gratuito, no la propiedad, de una antena parabólica y de un cierto número de monitores.³¹ El equipo se pierde si el contrato no se renueva.

El discurso de la crisis fiscal como retórica justificadora ha demostrado que es muy eficaz, aun a pesar del hecho de que el «regalo» del equipo no es lo que parece. Ahora bien, esta estrategia discursiva no capta totalmente cómo actúa ideológicamente la Whittle, valiéndose de los temores de mucha gente.

A fin de lograr sus objetivos económicos, la Whittle llegó a ser más sutil incluso en sus intentos por relacionar sus preocupaciones con las tensiones y los conflictos ideológicos provocados por la actual «crisis educativa». La propia estrategia propagandística de la Whittle se valía de una interpretación particular de esta crisis. Los estudiantes no tienen suficientes conocimientos sobre el mundo

28. *Ibíd.*, pág. 7.

29. *Ibíd.*

30. *Ibíd.*

31. *Ibíd.*, pág. 2.

circundante para poder participar de modo eficaz en una sociedad democrática. Así, un anuncio proporciona el ejemplo de un estudiante que pensaba que Jesse Jackson era un jugador de béisbol y que los *chips* de silicio eran un plato de comida.³²

La Whittle juega constantemente con el sentimiento de que los estudiantes están muy desinformados sobre el mundo, dados los textos que se usan y la enseñanza que se da en las escuelas. En otro material de promoción del Canal Uno, éste se presenta como una solución viable para los problemas derivados del hecho de que, en muchas escuelas de secundaria, los alumnos creían que «el distrito de Columbia era un Estado del centro de América, y Chernobyl el nombre completo de Cher».³³ De ahí que, al mismo tiempo, empresa y educación tendrían que formar una asociación «en que cada parte se vea directa e inmediatamente beneficiada».

La estrategia de combinar el suministro de asistencia educativa con la búsqueda agresiva de beneficios sigue siendo algo latente en el mundo empresarial. Las agencias de publicidad también se han apresurado a reconocer la relación entre «ignorancia del mundo» y ventajas del producto. Como indican algunos directores de publicidad, en tanto que «vehículo comunicacional», el Canal Uno «es un medio muy interesante de llegar a una audiencia difícilmente accesible». «Es una edad en la que [los estudiantes tienen que] examinarse de geografía de los Estados Unidos y del mundo, y no tienen ninguna idea no sólo de cuál es la capital de su Estado, o cuáles son sus senadores, sino que piensan que Calcuta es un equipo de la Liga Nacional de fútbol. Si esto ayuda a enseñar y a hacer entender los hechos de una manera amena y comprensible, no veo por qué los educadores no deberían aceptarlo.» Con todo lo dicho, de todos modos, la razón principal por la que los publicitarios han mirado con tan buenos ojos el Canal Uno está formulada con vehemencia por un ejecutivo publicitario: «El Canal Uno proporciona una excelente oportunidad para llegar a una audiencia muy determinada».³⁴

Que ésta es una estrategia *provechosa* queda ilustrado por el hecho de que un anuncio publicitario de treinta segundos en el Canal Uno costaba aproximadamente 120.000 dólares a mediados de 1991. Precio que iría en aumento conforme se fueran incorporando al programa más escuelas. Por poner esto en su contexto, se trata de una cifra que cuando menos dobla la tarifa más elevada, que es la de los noticiarios de máxima audiencia. Que se trata de una *estrategia* provechosa queda patente en las mismas palabras de Whittle: «Debajo de todo lo que hacemos... está el concepto de un sistema de comunicaciones con audiencia fija, elevado impacto y derechos exclusivos. E...] Las comunicaciones dirigidas a los hogares han caído drásticamente como objetivo para la emisión de mensajes publicitarios. La publicidad bien dirigida ayuda al cliente a alcanzar la audiencia deseada».³⁵

32. *Ibíd.*, págs. 9-10.

33. *Ibíd.*, pág. 5.

34. *Ibíd.*, pág. 18.

35. *Ibíd.*, pág. 17.

36. *Ibíd.*, pág. 25.

Además, a esto se añade la justificación ideológica de proporcionar material y contenidos a las escuelas que apenas puedan permitírselo, con lo que se pretende legitimar el negocio con el argumento del bien público. Así, Whittle subraya que los gastos de «defensa» son diez veces mayores que los de educación, a la vez que en muchos Estados el dinero gastado en libros de texto apenas supone anualmente 20 dólares por estudiante. Como indica un portavoz: «Alguien tiene que pagar la factura de la educación y los anuncios comerciales son el modo más directo de hacerlo».³⁷

Veamos qué está ocurriendo aquí. Al mismo tiempo que el capital lucha por reducir los impuestos que paga, e interviene en ataques concertados de carácter político, económico e ideológico contra la educación,³⁸ Whittle y sus partidarios venden su propio paquete de reformas subrayando que las empresas —mediante el pago de anuncios— asumen los gastos de una mejora de la educación con vistas a la formación cívica de los estudiantes norteamericanos. Las contradicciones son notables.

En este proceso, no sólo las escuelas se están incorporando paulatinamente al mercado gobernado por las «leyes» de la oferta y la demanda y por la «ética» de la acumulación del capital, sino que los mismos estudiantes se convierten en mercancías. También ellos se compran y se venden como «objetivos de la estrategia comercial» de las grandes empresas. Por supuesto, las escuelas siempre se han visto sometidas a presión —a veces intensa— por parte de los grupos económicamente poderosos. También a nivel de currículo, como he mostrado en el capítulo 4, el conjunto de editores de libros de texto han visto siempre las escuelas y sus estudiantes como un lugar para la generación de ganancias. Ahora bien, hay una gran diferencia cualitativa entre querer que el sistema educativo haga un buen trabajo en la «producción de capital humano» o en la compra de libros de texto y de material escolar, y la actual venta de estudiantes como posibles consumidores.

La política cultural

En la sección anterior, he descrito parcialmente el aspecto que ofrece la economía política del Canal Uno. He situado las estrategias discursivas empleadas en el marco de la crisis en la economía, la ideología y las relaciones de autoridad, y he mostrado por qué muchas escuelas se han apresurado a «estampar la firma» al pie de los contratos de la Whittle Communications. Ahora bien, el hecho de que estas escuelas estén ahora oficialmente expuestas a la publicidad comercial no es lo único que debe preocuparnos. La forma y el contenido de las emisiones que llegan a las aulas, así como de su elaboración por parte de profesores y alumnos, responde a una política cultural. La economía de la crisis fiscal y la lucha en torno a

37. *Ibid.*, pág. 23.

38. *Ibid.*, pág. 13.

ella apuntan a las condiciones materiales que rodean al crecimiento del Canal Uno. Estas condiciones no son más que un aspecto de lo que Richard Johnson ha llamado el circuito de producción cultural, el de la producción de la propia mercancía.³⁹ Otros aspectos de la producción —la producción del *significado* y la lucha en torno al mismo— son elementos esenciales en este proceso. Este mismo asunto nos lleva a un análisis más complicado del Canal Uno.

En este sentido, el terreno en que necesitamos movernos procura ofrecer una nueva percepción sobre la manera en que se hacen y se ponen en circulación los significados. Para ello centra su atención en el papel que desempeñan estos significados y su organización en la estructura de la sociedad, y a la vez en la estructura de la conciencia y de la falta de conciencia de los sujetos de estas sociedades. Así, este tipo de estudio cultural versa sobre el «incesante juego de significados que ponen al sujeto en relación con el sistema social» y que apuntalan y mantienen, y a veces subvierten, aquel sistema.⁴⁰

La televisión, dentro o fuera de las escuelas, se ve envuelta en la *lucha por el significado*. Como los libros de texto, la televisión no es un simple medio de comunicación transparente que refleja o aporta «información» sobre el «mundo real» a las aulas y a las salas de estar.⁴¹ En general, a fin de entender esto, necesitamos investigar algunas dimensiones del discurso televisivo. La combinación de estos cuatro elementos permite comprender mejor la dimensión política del discurso y del significado en la televisión, donde las formas de crear los juicios y los juicios mismos tienen que ver con los modos de producir, poner en circulación y mantener el poder por parte de la cultura dominante.⁴²

Primero, necesitamos analizar «cómo construye la televisión una imagen del mundo y cómo crea el sentido de lo real». Esto nos permitirá mostrar «cómo esconde sus procedimientos de construcción de sentido, de modo que la atención del espectador se mantenga sobre *lo que* se muestra, y no sobre *cómo* se muestra». Segundo, necesitamos dar un paso más al «teorizar sobre la función que estos significados realizan en y sobre el sujeto espectador». En esencia, este paso nos lleva a examinar la función ideológica de los medios de comunicación al ayudar a construir la subjetividad y la conciencia.

Tercero, debemos, pues, relacionar esta función ideológica con la forma del discurso y con el modo en que dirige el discurso televisivo. Es decir, ponemos en conexión «aquellas formas televisivas y posiciones del sujeto con la manera en que el poder se distribuye y se ejerce en nuestro sistema social».⁴⁴

39. See Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos].

40. Richard Johnson, «What Is Cultural Studies Anyway?», (artículo suelto), Center for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, Inglaterra, 1983.

41. John Fiske, «Television and Popular Culture», *Critical Studies in Mass Communications* 3, (junio de 1986), pág. 200.

42. *Ibid.*, pág. 201.

43. *Ibid.*

44. *Ibid.*

Cuarto, como he explicado en el capítulo 3, necesitamos examinar ampliamente las «lecturas» negociadas y opuestas de la televisión, por tanto, apartándonos de la idea de la televisión o cualquier «texto» como algo cerrado, como el lugar donde los significados dominantes ejercen automáticamente un influjo considerable o total sobre su lector.⁴⁵ ¿Dónde están los márgenes y el espacio que abre la televisión a las estrategias de significado y de lectura que pueden no ser las preferidas?⁴⁶ La cuestión no es los «efectos» de la televisión, sino más bien «cómo el trabajo de una televisión en concreto, contemplada como potencial polisémico de significados, conecta con la vida social del espectador o de un grupo de espectadores». ¿Cómo se crea un «texto televisivo» mediante la lectura activa de una audiencia? ¿Cómo opera el proceso de creación de sentido común?⁴⁷

En un capítulo de esta extensión, no puedo completar todos estos análisis. Sin embargo, hay que decir que reclaman una comprensión cultural más compleja del Canal Uno en el contexto de la restauración conservadora. Comenzaré con la manera en que «las noticias» en general construyen una imagen del mundo.

Producir las noticias

No tiene nada de tópico decir que las prácticas culturales ni derivan ni reflejan simplemente un orden social preexistente, sino que ellas mismas son elementos principales en la constitución de aquel orden social. Así, «la realidad» viene a la existencia, se construye, mediante la «construcción, aprehensión y utilización de las formas simbólicas». Si bien sería ilógico inferir sencillamente los efectos a partir de las maneras en que estas formas simbólicas se ponen a disposición del público, sería igualmente ilógico ignorar cómo los modelos interpretativos que dominan las producciones simbólicas como las noticias «cultivan determinados presupuestos, imágenes y asociaciones entre los lectores y los espectadores».⁴⁸

El significado en los medios de comunicación es a la vez una variable y un elemento modelado. Es una variable, porque la gente real interviene, interrumpe y crea activamente los significados en interacción con los medios de comunicación. Y está modelado por las convenciones sociales, económicas y políticas que establecen los límites de lo que se puede o no se puede decir o mostrar, y sobre quién puede decirse y mostrarse.⁴⁹

Mucha gente se ha preguntado sobre la inclusión de propaganda en el Canal

45. *Ibíd.*

46. *Ibíd.*

47. *Ibíd.*, pág. 202.

48. *Ibíd.*, pág. 204.

49. Kevin M. Caragee, «Defining Solidarity», *Journalism Monographs* 119, (febrero de 1990), pág. 4.

50. Klaus Bruhn Jensen, «Qualitative Audience Research», *Critical Studies in Mass Communications* 4, (marzo de 1987), pág. 23.

Uno. Es evidente, a partir de mis argumentos, que yo también me hago estas preguntas. Ahora bien, el problema también está en *las noticias mismas*. ¿De qué se «informa»? ¿Las noticias de quién? ¿Bajo qué abrigo ideológico? ¿Qué sabemos de la intencionalidad de las noticias en general que debería hacernos muy cautelosos sobre la continuación de estas tendencias del Canal Uno, una continuación que llega a ser incluso más obvia cuanto más se ve el Canal Uno?

Como en los análisis previos de la importancia de la forma curricular sobre las prácticas educativas en la escuela,⁵¹ así también es la forma en torno a la cual las noticias televisivas se organizan esencialmente, en una comprensión más completa de lo que «las noticias» hacen. Como dicen Jamieson y Campbell:

Las historias son historias. Las noticias, particularmente las noticias televisadas, tienen el aspecto de una estructura narrativo-dramática. Este tipo de estructura no sólo da coherencia a varios *bites* de información, sino que es la estructura natural para enfatizar la acción, el drama y el conflicto. Incluso dentro de la estructura convencional de la historia escrita —moviéndose de los hechos más importantes a los menos importantes— una noticia comienza con una acción identificada como problema, se desarrolla a lo largo de una narración de tensión y conflicto creciente... y concluye con una resolución sugerida o predicha. Esta estructura domina la cobertura de las noticias televisivas. Está idealmente vestida para informar de hechos dramáticos simples, para presentar caracteres (portavoces que son citados), para enfocar la atención y para cubrir excitantes hechos novelescos. A la inversa, está fuertemente revestida por la cobertura de una idea, concepto o proceso.

Por tanto, la forma que las noticias adoptan es clave. Sin embargo, igualmente importante es el contenido mismo, puesto que tanto el contenido como las maneras en que interactúa con la forma narrativa de las historias son elementos clave en la construcción de una «realidad comprensible». En mi análisis, tenemos que examinar y ver cómo funcionan.

La manera de pensar en algo marca una diferencia. Permítaseme un ejemplo. Ahora estamos bastante acostumbrados a ver imágenes de desastres en los que miles de personas pierden sus vidas debido a tormentas, sequías, etc. Se supone que hemos de pensar que estos desastres son «naturales». Pero, ¿es ésta la forma apropiada de entender la situación, o es realmente la forma de un error categórico?

Tomemos los corrimientos de tierra masivos ocurridos en algunas partes de Sudamérica, en los que grandes cantidades de personas morían mientras las lluvias torrenciales se llevaban sus casas montaña abajo. Un examen más detallado de este caso revela que no hay nada de natural en ello. Cada año hay lluvias, y cada año muere alguna gente. Este año en concreto ha desaparecido toda la ladera de una montaña. «Sólo» los miles de personas que vivían en ella han perdido la vida.

51. Apple, *Education and Power [Educación y poder]*. Véase también Michael W. Apple y Lois Weis, (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983.

52. Kathleen Hall Jamieson y Karlyn Kohrs Campbell, *The Interplay of Influence*, Belmont, CA, Wadsworth, 1983, págs. 38-39.

Nadie en los valles —la tierra segura y fértil ha muerto. Las familias pobres se ven obligadas a vivir en los márgenes peligrosos. Ésta es la única tierra en la que apenas pueden luchar por la supervivencia. Se hacinaron en ella no porque querían, sino a causa de la pobreza y porque los modelos de propiedad de la tierra son histórica y exageradamente desiguales.

De ahí que el problema no sean las lluvias anuales —un suceso «natural»— sino las estructuras económicas que permiten que sólo una pequeña minoría de individuos controle todas las vidas de un conjunto de personas de aquella región. Nótese que esta manera diferente de comprender el problema requeriría una práctica diferente. No sólo enviaríamos inmediatamente ayuda para socorrer a las «víctimas» de las lluvias, necesitaríamos comprometernos en un programa a gran escala de redistribución de la tierra para hacerla mucho más igualitaria.

La capacidad para entender esto, para deconstruir y reconstruir la intencionalidad de las «noticias», es de gran importancia para los profesores y los estudiantes, dada la manera en que las «noticias» se construyen en televisión. Las noticias se construyen normalmente como rupturas de la normalidad. La vida se ve como «armonía de la rutina, del orden y de la ley». ⁵³ Si no lo es, debería serlo. Este conjunto de normas no es descriptivo. Estas normas, por el contrario, son intrínsecamente prescriptivas. ⁵⁴ Encarnan los valores y las creencias de los grupos dominantes mediante la representación de «un juicio de lo que nuestra vida social debería ser, no de lo que es». ⁵⁵ Los efectos de esto en nuestra visión de la gente de otras naciones pueden ser profundos.

En sus análisis de la manera en que las noticias presentan las realidades del Tercer Mundo, John Fiske se refiere exactamente a este punto:

Las normas no escritas, e ideológicas, que hacen posible esta estrategia conceptual son las de nuestra sociedad. Los sucesos negativos en otras partes del mundo no tienen la misma relación con estas normas y, por tanto, se leen de manera diferente. Los países del Tercer Mundo, por ejemplo, se presentan convencionalmente en las noticias occidentales como lugares de hambre y desastres naturales, de revoluciones sociales y de corrupción política. Estos sucesos no se ven como rupturas de sus normas sociales, sino como confirmación de las nuestras, como confirmación de la visión, dominante en nuestros países, de que las democracias occidentales proporcionan lo básico para la vida de cada cual, son estables y se gobiernan con justicia y honradez. Si ocurren desviaciones de estas normas en nuestros propios países, se representan precisamente como tales, como desviaciones de la norma; en los países del Tercer Mundo, sin embargo, aquellos hechos se presentan como sus normas, que difieren notablemente de las nuestras. Para los medios occidentales de difusión de noticias, el Tercer Mundo es un lugar de desastres naturales y políticos. ⁵⁶

53. John Fiske, *Television Culture*, Nueva York, Methuen, 1987, pág. 284.

54. Apple, *Ideology and Curriculum [Ideología y currículo]*.

55. Fiske, *Television Culture*, pág. 284.

56. *Ibíd.*, págs. 284-285.

Lo que los estudiantes y los profesores sacan de «la noticia», pues, es muy importante. No menoscaba la introducción de la publicidad comercial en las escuelas, sino que la complementa. La noticia es con frecuencia «mala». «La buena noticia se añade por contraste, realzando el sentido de la mala noticia como desviación respecto de la norma, respecto de la organización habitual de la sociedad de hoy.» El hecho de que este presupuesto normativo esté silenciado es parte de lo que deberíamos llamar el currículo oculto de la noticia que los estudiantes verán, haciéndolo aún más poderoso.⁵⁷

El ejemplo del desastre «natural» que he empleado no era casual. Las noticias de televisión normalmente se centran en crímenes, escándalos y desastres.⁵⁸ Cómo se decide y quién define lo que cuenta como crimen, escándalo y desastre es significativo. Empecemos por analizar de quiénes son las voces que se oyen y cómo se organizan, puesto que, como veremos, las «voces» de la televisión son bastante selectivas.

Por ejemplo, proletarios y funcionarios han sido históricamente casi invisibles en la cobertura de noticias locales y generales. En los temas cruciales, los puntos de vista de los empresarios se han difundido probablemente más que los de los trabajadores.⁵⁹ De ahí la enorme importancia que tiene no sólo comprender lo que hay, sino qué *no hay*, las presencias ausentes en las noticias de televisión.

Si tomamos un solo ejemplo —qué hay que hacer con el desempleo, podemos apreciar esto perfectamente. Si bien mucha gente desempleada suele aparecer ante las cámaras de algunos reportajes, en esencia no tienen ninguna voz. Son un telón visual que autentifica la «realidad» de la historia que cuentan las «fuentes autorizadas». Estos «definidores primarios» suelen ser el presidente y los miembros de su administración u otros funcionarios gubernamentales.⁶⁰

En un análisis reciente de noticias relacionadas con el desempleo, la mayoría de las historias se ocupan del sector industrial, nunca del sector servicios, tanto desde el punto de vista verbal como visual (fábricas cerradas, chimeneas inutilizadas, etc.). Hay muy pocos relatos de trabajadores parados del sector servicios, secretarías, procesadores de información y funcionarios públicos, a pesar de que el paro está creciendo en este sector. A esto se añade el hecho de que se dedica aún menos tiempo al paro de los negros (menos del 5 %) o a la falta de trabajo remunerado para las mujeres (menos de un 1%) .⁶¹

Sólo una proporción relativamente pequeña de los relatos contienen alguna explicación sobre el desempleo. Ello se debe, en parte, a que las noticias de televisión casi siempre se dirigen a las consecuencias y no a las causas. Además, una explica-

57. *Ibíd.*, pág. 285, y Apple, *Ideology and Curriculum [Ideología y currículo]*.

58. Herbert Gans, *Deciding What's News*, Nueva York, Pantheon, 1979, págs. 10-13.

59. Michael R. Real, «Demythologizing Media», *Critical Studies in Mass Communications* 3, (diciembre de 1986), pág. 474.

60. Steve M. Barkin y Michael Gurevitch, «Out of Work and On the Air», *Critical Studies in Mass Communications* 4 (marzo de 1987), pág. 10.

61. *Ibíd.*, págs. 9-10.

ción directa (políticas erróneas, intentos conscientes por parte del capital de disciplinar a los trabajadores, etc.) expondría a la emisora a la acusación de parcialidad.

Con todo, aun sin explicaciones explícitas, hay algunos temas fragmentarios que subyacen a los mensajes. El tema predominante es «los tiempos son duros». Se presenta a los individuos o grupos sujetos a condiciones inclementes, incapaces de encontrar un trabajo; la situación, en esencia, no tiene ninguna causa. Ningún agente humano ni ningún grupo está detrás de esta situación o es responsable de ella. Individuos y grupos son víctimas de la situación actual. Pero los tiempos pueden cambiar. La crisis pasará. Todo irá pronto a mejor. Estas corrientes pesimistas y optimistas —ambas presentes— constituyen la progresión «natural» de los acontecimientos, que caen fuera de nuestro control.⁶²

Ahora bien, aun en este caso, hay diversidad suficiente en la manera de tratar este tema en la emisión de noticias para permitir múltiples interpretaciones. La sociedad es vista a la vez como buena y mala, como justa e injusta, como sujeta al progreso técnico y a la regresión.⁶³ Las interpretaciones dominantes *son* de avance, si bien de una manera menos coherente de lo que puedan esperar quienes sostienen la idea de que hay una única ideología dominante «reflejada» por los medios de comunicación. De todos modos, la combinación de múltiples explicaciones y temas organizados en torno a las visiones de los «definidores primarios» erosiona claramente la idea de que se pueda lograr algún cambio a través de la acción política.⁶⁴ Sí, «los tiempos son duros», pero las razones y las respuestas están fuera de nuestro alcance. Se reconocen las contradicciones ideológicas, pero se solventan en un terreno que favorece a los grupos dominantes.

Esto por lo que se refiere a los temas nacionales, tal como aparecen en noticiarios del estilo de los de Canal Uno. Recuérdese, sin embargo, que, como se ha dicho antes, se pretende legitimar Canal Uno mediante la crítica de que los estudiantes no sólo no entienden los acontecimientos nacionales de importancia, sino que no pueden llegar a ser «ciudadanos del mundo» en una economía internacional competitiva, a menos que también «conozcan el mundo». Es importante, pues, ver cómo se conoce el mundo. Aunque se trata de un tema complejo, tanto conceptual como geográficamente, centrando nuestra atención sobre tres regiones **Africa**, **Latinoamérica** y **Europa Oriental** (en este caso, Polonia)— podemos ver qué significados se difunden a través de los noticiarios del estilo de los de Canal Uno.

La construcción del otro

Como Jo Ellen Fair nos recuerda, los medios de comunicación han olvidado a los grupos «minoritarios» y las culturas «minoritarias», salvo para las actividades

62. *Ibíd.*, págs. 15-16.

63. *Ibíd.*, pág. 17.

64. *Ibíd.*

consideradas violentas o de confrontación.⁶⁵ En esencia, a falta de descripciones alternativas sobre africanos y afroamericanos, por poner estos ejemplos, parece que las noticias indican que la violencia es «innata en la cultura negra» (recuérdese a mi hijo y la pelea en el recreo) y es, de alguna manera, algo «natural» en ella.⁶⁶ *Se menciona* a los negros, pero lo que se considera «negro» se incorpora al discurso hegemónico, precisamente como en los libros de texto a los que me he referido antes.

El discurso «tribalista» parece dominar el ámbito de las noticias. Al referirse a África, el conflicto aparece como una autodestrucción aparentemente incomprendible. Es irracional y primitiva, en una palabra: «tribal». Esto no se limita al tratamiento de los conflictos en casos como el de Sudáfrica. Un repertorio similar de códigos visuales y lingüísticos se ha empleado con frecuencia para representar las acciones de la juventud negra en Gran Bretaña y en los Estados Unidos.⁶⁷

Más que presentar la violencia como una parte de los conflictos políticos de Sudáfrica, se reduce al discurso del subdesarrollo político y cultural. Es la población negra la que es irracional, la que aún no está preparada para la democracia. El gobierno dominante en Sudáfrica es el «guardián racional de la paz»,⁶⁸ el grupo seriamente comprometido en hacer frente a un futuro incierto, seguramente violento. En esencia, es el Occidente capitalista blanco —en última instancia racional y con voluntad de justicia el «guardián de la llama» frente a la crisis persistente causada por los nativos irracionales. Ahora bien, si éste es el caso de África, no se trata del único caso.

Por ejemplo, una investigación sobre los contenidos de las noticias del «extranjero» ilustra la justicia de las persistentes protestas de naciones del Tercer Mundo según las cuales las noticias occidentales exageran las crisis en estos países. Así, en general, las noticias «tienden a poner el énfasis en sucesos concretos que ocurren en el presente o en el pasado reciente y "los asuntos políticos de los países extranjeros aparecen como convulsiones espasmódicas de una situación más o menos violenta"».⁶⁹

La procedencia de las noticias y su tratamiento se entremezclan en tales casos. Investigaciones recientes han demostrado que durante la última década, Latinoa-

65. Pongo la palabra «minoría» entre comillas para enfatizar el hecho de que se trata de una construcción ideológica. La gente blanca tiene el poder en las escuelas y en los medios de comunicación para construir a la gente de color como «el otro». Ahora bien, la gente blanca es una minoría en el mundo y tendría un efecto muy saludable sobre nuestra comprensión del mundo si la minoría del mundo se reservara para *ella*. Sobre el tema de la raza como construcción social y cómo las construcciones específicamente ideológicas de ella se dan una sanción oficial, véase Michael Omi y Howard Winant, *Racial Formation in the United States*, Nueva York, Routledge, 1986.

66. Jo Ellen Fair, «Comparative Perspectives on Black-on-Black Violence: Gangs and Tribes in News Discourses», Escuela de Periodismo, Universidad de Wisconsin, Madison, 1990, fotocopia, pág. 1.

67. *Ibíd.*, pág. 2.

68. *Ibíd.*, pág. 3.

69. James Larson, Emile McAnany y J. Douglas Storey, «News of Latin America on Network Television», *Critical Studies in Mass Communications* 3 (junio de 1986), pág. 176.

mérica y África reciben una cobertura considerablemente menor que Europa y el Oriente Medio. Pero aquí no son sólo los puros datos de cobertura lo importante. También es clave el *tipo* específico de cobertura y las *fuentes* empleadas. Una gran proporción de la cobertura sobre Latinoamérica, por ejemplo, no era obra de corresponsales sobre el terreno, sino que se basaba en informaciones procedentes de los Estados Unidos. Así lo exponen los autores de un análisis de cómo se informa en los Estados Unidos acerca de lo que pasa en Latinoamérica:

Como región, Latinoamérica lideraba al mundo en la proporción de informaciones grabadas en videos domésticos, la historia «oficial de Washington». Si bien no es tal vez sorprendente para una región vecina del mismo hemisferio sobre la que los Estados Unidos han ejercido históricamente su hegemonía, [esto] merece un examen más cuidadoso.⁷⁰

Aquí de nuevo forma y contenido se entremezclan de manera significativa, construyendo interpretaciones que limitan las lecturas alternativas y oposicionales de los acontecimientos y de las tendencias.

Dar a conocer al otro

Las noticias del extranjero tienden a centrarse en personas más que en fuerzas o procesos sociales. Estas noticias se ordenan en torno a la «primacía del individuo». El «sujeto personal» es el motor de la historia.⁷¹ El predominio de Lech Walesa en las informaciones sobre Solidaridad en Polonia es un claro ejemplo de ello. Si bien Walesa era importante, al centrarse las informaciones repetidamente sobre su persona, reducían los movimientos sociales al «gran hombre» y, en esencia, enmascaraban el origen y la evolución de los movimientos sociales y su importancia en la acción colectiva.⁷² En este proceso, se quitaba importancia o ni siquiera se mencionaban las demandas, a veces radicales, de las masas: pleno empleo, eliminación de las desigualdades salariales y sociales entre empresas, una política de rentas que garantizara el trato favorable a los segmentos más pobres de la sociedad y otras por el estilo.⁷³ El igualitarismo no estaba en el orden del día. Era el «simple trabajador» contra el Estado represor.

Aquí, la idea de *fragmentos de información* es importante. Se puede pensar que las noticias de televisión son como «una cosa detrás de la otra», a veces de manera aleatoria. Los «fragmentos de noticias» en los relatos presentados sobre Solidaridad

70. *Ibíd.*, pág. 180.

71. Caragee, «Defining Solidarity», pág. 34.

72. *Ibíd.*, pág. 35.

73. *Ibíd.*, pág. 36. Por supuesto, había elementos socialistas conservadores, liberales y de distintos tipos en el programa de Solidaridad, pero se informaba muy poco de las posiciones igualitarias. Véase *ibíd.*, págs. 37-39.

ponían constantemente el acento en lo culturalmente familiar: el liderazgo carismático, el impulso religioso por el cambio, la demanda de democracia política, las relaciones de Polonia con las superpotencias y los problemas económicos. Las noticias televisadas «reducían la falta de armonía ideológica entre la rebelión de los trabajadores polacos y la política contemporánea de los Estados Unidos». Ignoraban la relación de Solidaridad con las reivindicaciones de control obrero y de «bienestar» zualitario. En este proceso, la emisión de noticias «evitaba las preocupaciones ajenas a la orientación principal de la vida política norteamericana o en antagonismo con ella. El que las cadenas de noticias fueran incapaces incluso de plantear estos problemas pone de relieve las dimensiones ideológicas en los juicios sobre las noticias y en la selección de las mismas».⁷⁴ Es digno de mencionar que esto estaba reforzado por la confianza rutinaria en las interpretaciones de lo que la historia «era realmente» dadas por el Departamento de Estado y los funcionarios del Pentágono.⁷⁵

En resumen, los medios de información norteamericanos —y esto vale tanto para el Canal Uno como para todos los noticiarios en general— definen coherentemente los acontecimientos internacionales y especialmente los movimientos sociales en el extranjero de manera que confirmen los significados políticos dominantes y los valores de la sociedad norteamericana.⁷⁶ Estas definiciones tienen sus contradicciones, por supuesto. No son expresiones puras de dominio. Ahora bien, lo que cuenta como noticia, el que tiene el poder de hablar de ello, y lo que el discurso sobre ello realmente hace, todo ello crea las condiciones de existencia para limitar las posibles lecturas de las noticias a las dominantes. Las lecturas alternativas y opositivas son posibles, como explicaré más tarde; pero obviamente son más difíciles de realizar.

Aún por hacer

Un examen de lo que se considera noticia nacional o internacional en el Canal Uno ilustra un modelo similar de construcción, a pesar de las diferencias. Hay más historias de «interés humano» y más historias dirigidas a adolescentes. Es más, en una serie de reportajes, unos adolescentes rusos y norteamericanos hablan directamente entre sí vía satélite por el Canal Uno, pareciendo confirmar la pretensión del Canal Uno de que ayuda a los estudiantes a ser «ciudadanos del mundo». Además, las personas que presentan las noticias —las «cabezas parlantes» son diferentes de lo que uno puede encontrar en los programas normales de noticias. Los presentadores son menos formales, de aspecto más joven. Finalmente, noticias y anuncios se entremezclan de manera casi desapercibida." Estas

74. *Ibíd.*, pág. 41.

75. *Ibíd.*, pág. 40.

76. *Ibíd.*, pág. 41.

77. Quiero dar las gracias a mi colega Ann De Vane por haberme llamado la atención inicialmente sobre este punto.

similitudes y diferencias son dignas de investigaciones ulteriores, como otras que ahora voy a indicar.

Ya se ha dicho que los medios de comunicación no sólo «reflejan» los cambios de una sociedad, sino que además *producen* activamente interpretaciones de los acontecimientos y de la gente. Como acabo de mostrar, esto se hace de hecho mediante la selección y enfatización de ciertas «historias» a expensas de otras. Y se lleva a cabo a la vez por medio de los códigos visuales y lingüísticos que estructuran la presentación de las noticias.

No he hablado de las imágenes visuales ni de los formatos empleados, de cómo los códigos de las noticias televisivas (por ejemplo, la manera en que las entrevistas hechas en medio de muchedumbres pueden sugerir la irracionalidad potencial de la acción colectiva) actúan para connotar determinadas lecturas preferidas de las relaciones de poder y de las interpretaciones, tanto de lo que vale como «noticia» como de quién tiene derecho a difundirla.⁷⁸ Ni tampoco he hablado de la manera en que las relaciones internas de poder y los valores de la producción entran en ello (por ejemplo, el hecho de que actores, acciones y objetos *que se pueden filmar* son el fundamento de las noticias televisivas)."

Tampoco he tenido en cuenta el concepto de «corriente planeada». Por ejemplo, Raymond Williams nos recuerda la necesidad de entender la televisión no como una cadena de unidades discretas noticias, programas, anuncios, etc. sino como una corriente. Noticias, programas y anuncios se funden en una corriente ininterrumpida. La eficacia ideológica se halla tanto en esto como en el «mensaje encarnado» en las unidades mismas.⁷⁹ Esto puede ser crucial al analizar el Canal Uno, puesto que algunos de sus anuncios, aunque no todos, adoptan la forma de «mensajes institucionales» (quédate en la escuela; no tomes drogas) que los hacen difíciles de distinguir de las «noticias». Y, como he indicado anteriormente, las noticias y los anuncios fluyen conjuntamente, creando cierta confusión de los códigos normativos de la televisión.⁸⁰

Finalmente, a fin de ir más allá, precisamos comprometernos en la trabajosa tarea de lo que Stuart Hall llama el «largo prelavado», examinando las estabilidades y transformaciones de lo que vale como noticia y de los códigos de su presentación durante la emisión del Canal Uno, comparándolo constantemente con otras cadenas de

78. Véase, por ejemplo, Peter Dahlgren, «Tuning in the News», en Jose Vidal-Beneyto y Peter Dahlgren, (comps.), *The Focused Screen*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1987, págs. 1-90. Véanse los capítulos de Ann Celsing, «Seeing Is Believing», págs. 93-138; y David Althiede, «The Format of TV Network News», pág. 141-180, en el mismo volumen.

79. Althiede, «The Format of T.V. Network News», 167. Véase también Pamela Shoemaker y Elizabeth K. Mayfield, «Building a Theory of News Content» *Journalism Monographs* 103, (junio de 1987), págs. 1-36.

80. Raymond Williams, *Television*, Nueva York, Schocken, 1974.

81. Para una discusión ulterior de los códigos de televisión, véase Fiske, *Television Culture*, y Ann De Vaney, «A Grammar of Educational Television», en Dennis Hlynka y John Belland, (comps.), *Paradigms Regained [Nuevos paradigmas]*, Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications, 1991, págs. 241-283.

noticias. ¿Quiénes son los «definidores primarios» de las noticias? ¿Quién habla autorizadamente y quién no? ¿Cuáles son los modelos recurrentes, los énfasis, las imágenes que constituyen el discurso?⁸² ¿Cómo cambian las noticias según van cambiando también los movimientos derechistas? Y, por supuesto, ¿cómo leen todo esto los profesores y estudiantes *en las aulas*? A todo ello dirijo ahora mi atención.

¿Contradicciones dentro del aula?

El Canal Uno, por supuesto, se dirige a alguien. Pero, ¿es el «mensaje enviado» igual que el «mensaje recibido»? ¿Es posible que el Canal Uno de Whittle sirva a los intereses de los dominantes y de los subordinados al mismo tiempo? ¿Puede haber una lectura oposicional o subversiva? ¿Qué *hacen* realmente con el Canal Uno la inmensa mayoría de los estudiantes, definidos por las dinámicas contradictorias de raza, clase, género, sexualidad, religión, región, etc.?

Es posible proclamar que el reino del significado «es un lugar de lucha tanto como la economía o la política de partidos». Los programas de televisión, incluidas «las noticias», aunque suelen fallar, intentan controlar el significado «de la misma manera que la autoridad social intenta (aunque falla) sofocar las voces y estrategias de la oposición».⁸³ John Fiske, con su estilo habitualmente sarcástico, lo indica de este modo: los consumidores de televisión «no son robots culturales que se tragan cualquier papilla que se les endose».⁸⁴

Como sabemos, normalmente hay un «exceso de significado» en televisión. Incluso cuando los intereses dominantes están servidos por las mismas noticias de televisión, hay niveles de significado potencial que desbordan los límites del control dominante, y están a disposición de los grupos subordinados para otras lecturas diferentes.

Si bien esto puede llevarse demasiado lejos, detrás de ello está el reconocimiento de que la subjetividad se construye tanto social como discursivamente. Los significados son polisémicos. Puede haber y hay múltiples significados en cualquier situación. Y también pueden ser bastante contradictorios. Se construyen en torno a la experiencia de uno en las instituciones sociales como el género, la clase, la raza, la nación, la región, la religión, etc.⁸⁶

La sociedad [pues] no es un mero conjunto de individuos, cada cual con idéntica relación con la totalidad, sino una compleja red de categorías de personas, cada cual relacionada con otras mediante vías diferentes de relaciones de poder y control;

82. Fair, «Comparative Perspectives on Black-on-Black Violence», págs. 3-4.

83. John Fiske, «Television: Polysemy and Popularity», *Critical Studies in Mass Communications* 3, (diciembre de 1986), pág. 394.

84. Fiske, «Television and Popular Culture», pág. 214.

85. *Ibíd.*, pág. 209.

86. *Ibíd.*, pág. 203.

cualquier individuo pertenece a diferentes categorías. Estas categorías deben necesariamente implicar relaciones mutuas distintas y potencialmente contradictorias. La subjetividad, por tanto, no es ni unificada ni coherente, sino que es una masa de contradicciones.'

Estas mismas contradicciones permiten múltiples lecturas de las noticias que pueden no ser coherentes con las interpretaciones dominantes, incluso cuando el Canal Uno y las otras cadenas de noticias intentan limitar las posibles lecturas a las aceptables en el seno del acuerdo hegemónico durante un período concreto de tiempo.

Así, los estudiantes pueden desconstruir activamente lo que se considera «noticia». Como Willis demuestra en su libro *Common Culture*,⁸⁸ que explica cómo la juventud construye y reconstruye los significados estéticos y políticos, que pueden ser muy diferentes de los patrocinados oficialmente o puestos a su disposición por el mercado de bienes de consumo cultural, la juventud también puede hacer cosas similares en las escuelas con la versión de las noticias del Canal Uno.

Como nos recuerdan algunas personas, los estudiantes tratan constantemente de dar sentido a su experiencia social. La televisión desempeña un papel no poco importante en esta lucha por el sentido.⁸⁹ Así, los estudiantes que ven dramas televisivos sobre prisiones suelen explotar el potencial de sus múltiples significados mediante la comparación activa de su propia experiencia de impotencia en las escuelas con la de los presidiarios. Cuando los niños aborígenes australianos ven espacios de televisión donde afroamericanos y nativos americanos aparecen como derrotados e incomprensidos, construyen activamente una categoría que se resiste a la imposición de significados dominantes y que incluye a los negros, a los indios y a ellos mismos. «Leer la televisión en este sentido les proporciona un medio de articular su propia impotencia en una sociedad dominada por los blancos.»⁹⁰ Si la «capacidad para articular la propia experiencia es un requisito previo necesario para desarrollar la voluntad de cambiarla», entonces las estrategias de lectura activa de estos niños constituyen una prueba de que los estudiantes cuentan al menos con algunos de los recursos para hacerlo.' Lo mismo puede decirse indudablemente no sólo de los dramas televisivos, sino de las mismas noticias.

Puede haber, sin embargo, otro impacto curricular oculto del Canal Uno. Los estudiantes ven las noticias emitidas a una determinada hora del día. Así, «las noticias» quedan a un lado. Se las encierra entre muros y se las separa del «conocimiento real». En palabras de Bernstein, están fuertemente clasificadas y enmar-

87. *Ibíd.*

88. Paul Willis, *Common Culture*, Boulder, CO, Westview, 1990.

89. Véase Robert Hodge y David Tripp, *Children and Television*, Cambridge, Polity Press, 1986 y Fiske, «Television and Popular Culture», pág. 204.

90. Fiske, «Television and Popular Culture», pág. 204.

91. *Ibíd.*, pág. 201. Véase también Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*, Nueva York, Routledge, 1991.

92

cidas. Ahora bien, al admitir que el mundo fuera de la escuela, fuera del conocimiento académico, es esencial y tiene un lugar oficialmente sancionado y recontextualizado en la vida diaria de la escuela, permite que los conflictos y las tensiones de la sociedad entren en la escuela. Crea un espacio para una auténtica sobresignificación semiótica que podría abrir interrogantes nuevos sobre el currículo rutinario actual. Si la «realidad» es así, ¿por qué no el resto del currículo? ¿Podría esto crear sutiles presiones sobre lo que actualmente se considera legítimo conocimiento? ¿Se crea tal vez una situación de intertextualidad en la que el contenido académico se ve *en relación con* lo que se excluye, a saber, las noticias más apasionantes del «mundo real»? Merece la pena pensar más sobre ello en términos de la posibilidad de lecturas distintas, más críticas, del currículo oficial por parte de estudiantes y profesores. El influjo sobre cómo los estudiantes podrían «leer» los libros de texto a que antes me he referido tal vez tendría interés.

De hecho, hay algunas pruebas de que el contenido temático de las clases normales está siendo parcialmente transformado para adaptarlo más a los contenidos de las noticias del Canal Uno.⁹³ Está aún por ver si esto conducirá a una desconstrucción parcial de lo que vale como conocimiento legítimo o a una asimilación ulterior por los estudiantes de las categorías ideológicas que, como acabo de mostrar, organizan las noticias.

Ahora bien, aunque los estudiantes no siempre emprendan esta desconstrucción, aunque no puedan substituir las lecturas dominantes por lecturas alternativas u oposicionales de la versión de las noticias dada por el Canal Uno o del currículo oficial, los estudiantes en general son activos en otras áreas también interesantes. Por ejemplo, la investigación en curso de mi colega Ann DeVaney indica que los estudiantes suelen ignorar el contenido de las noticias del Canal Uno. Mientras las ven, hablan, hacen los deberes, etc. *Lo que miran son los anuncios.*

En muchos casos, las noticias no tienen importancia. Estudiantes y profesores emplean el Canal Uno para diferentes propósitos. En un diálogo que mantuve con profesores y estudiantes sobre el uso del Canal Uno, los profesores solían indicarme las ventajas mientras describían lo que hacían los estudiantes. Como dijo un profesor de Texas: «Lo mejor es el vídeo. Los chicos y yo básicamente ignoramos las noticias. Pero podemos utilizar el vídeo en muchas otras áreas». La idea de que las escuelas *se sirven de la Whittle* para obtener lo que normalmente no pueden permitirse ilustra los movimientos estratégicos desde abajo, y esto es importante. El vídeo permite definiciones muy diferentes del conocimiento oficial, dado el amplio espectro de material ahora disponible en cintas de vídeo. De todos modos, y esto es fundamental en mi razonamiento, ello está atemperado por el hecho de que este mismo profesor continuaba diciendo que: «Eran los anuncios lo que los

92. Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, 3, 2ª ed., Nueva York y Londres, Routledge, 1977.

93. Barry, «Channel One», pág. 8.

94. De nuevo debo dar las gracias a Ann De Vaney por este punto.

niños veían. Mis alumnos de séptimo y octavo intentaban adivinar qué anuncios saldrían y qué canciones tararearían».

Necesitamos entender cuál es el *placer* que los estudiantes obtienen de los anuncios en el aula por oposición a la rutina normal de la escuela, incluso cuando esta rutina tenga que ver con tipos similares de «noticias». Está aquí en juego una utilización complicada del placer. Los anuncios dan la oportunidad de «jugar», de divertirse en grupo. Se hace una parodia de los anuncios a veces de una manera no muy diferente al estudio de Bajtin de cómo la fiesta se emplea para subvertir la autoridad.⁹⁵

Por supuesto, esta subversión posible es contradictoria. Uno *presta atención* a los anuncios, y aun con placer, recibe una influencia de los anuncios como consumidor y comprador potencial. Si bien la teoría posmoderna nos pide prestar una atención particular a la política del consumo como sede de posibles acciones emancipadoras, debemos recordar aún que en este caso los estudiantes no pueden emplear colectivamente esta actividad subversiva de modo duradero.

Así, como en otros ejemplos de resistencia potencial que he indicado a lo largo de este libro, debemos tener mucho cuidado en este caso de no ser ilusos. Profesores y estudiantes ven el Canal Uno dentro de las aulas, y la estructura de la vida en el aula, así como la economía política del horario y del trabajo del profesor, pueden hacer muy difícil que tanto los profesores como los estudiantes emprendan una desconstrucción *disciplinada* del Canal Uno que lleve a una actitud crítica más estructurada respecto de la política informativa o de la naturaleza carnavalesca de los anuncios.

De ahí que el lugar donde se vea la televisión es esencial. Las experiencias que se tienen de verla en casa son muy distintas de las que se tienen de verla en el aula.⁹⁶ La televisión no está sola cuando se ve en la escuela. Está situada en la corriente diaria de los acontecimientos del aula. Es un respiro y una continuación del currículo formal y de los modelos formales de interacción en el aula. El análisis de sus «efectos» debe tener presente esta realidad.

Por supuesto, como he indicado, ni los estudiantes ni los profesores son «consumidores» pasivos de lo que emite el Canal Uno, sino que construyen y reconstruyen activamente los significados de lo que se emite al mirarlo y escucharlo. Todas estas construcciones de significado tampoco serán las mismas. Serán un ensamblaje contradictorio de respuestas basadas en las relaciones de clase, género, raza, religión, región, sexualidad y edad en que se forma la gente.⁹⁷

Ahora bien, como demostraré con mayor detalle en el próximo capítulo, esto puede ser difícil, especialmente para los profesores, dada la *intensificación* de su trabajo. El trabajo de los profesores reclama cada vez más tiempo. Casi nunca se

95. Peter Stallybrass y Allon White, *The Politics and Poetics of Transgression*, Ithaca, Cornell University Press, 1986.

96. Fiske, «Television and Popular Culture», pág. 212.

97. Véase Cameron McCarthy y Michael W. Apple, «Race, Class, and Gender in American Educational Research», en Lois Weis (comp.), *Class, Race, and Gender in American Education*, Albany, State University of New York Press, 1988, págs. 9-39.

omite nada del currículo. Al contrario, cada vez se añaden más cosas. Y dado el crecimiento constante de las medidas de rendimiento y de los exámenes, el trabajo y el papeleo que recae en los profesores es con frecuencia abrumador. El Canal Uno aparece como un añadido más. Es ilusorio suponer que los profesores siempre podrán dedicar parte de un tiempo ya escaso a la desconstrucción de las noticias o a «jugar» con los anuncios.

Así, conforme el trabajo de los profesores se intensifica, puede ocurrir que no quede tiempo para contrarrestar la manera en que las noticias se presentan. A este respecto, no sólo planteo el problema de cómo puede repercutir la escasez de Mempo en las actividades dentro del aula, aunque esto tiene gran importancia. También hay que considerar la falta de tiempo fuera de las aulas. Como he argumentado en *Maestros y textos*⁹⁸ y como mostraré en el próximo capítulo, muchos profesores tienen muy poco tiempo incluso para ceñirse a sus respectivos campos, teniendo que confiar cada vez más en los «expertos» de fuera y en un material curricular prefabricado y en unos textos homologados, dadas las inmensas presiones ejercidas sobre ellos para que hagan y enseñen más en sus aulas.

La presión afecta también al tiempo privado. Como muestra Andrew Gitlin,⁹⁹ la cantidad de trabajo burocrático que deben hacer los profesores ha alcanzado tales extremos que muchos profesores entran pronto por la mañana y salen tarde por la noche, debiendo además dedicar un par de horas diarias en casa a tareas escolares simplemente para estar al día en las tareas de control, calificación y otras. Esta situación se ha exacerbado notablemente por la actual tendencia a un control cuantitativo, que da la impresión de que los administradores, los legisladores, los neoconservadores y los grupos económicamente poderosos han dictado tácitamente que, en las aulas, hay que medir todo lo que se mueve.

No quiero ser aquí «presumido». En una situación tan intensificada --donde siempre hay más cosas que hacer y menos tiempo para hacerlas para los estudiantes y para los profesores--, es muy poco realista suponer que la mayoría de los profesores hallarán fácilmente tiempo y recursos para examinar y/o reconstruir lo que la Whittle Communications ha determinado como «las noticias». Aquí se plantean cuestiones de enorme interés: de quién son las «noticias», por qué normas y valores se guían, qué visión de la sociedad presuponen. Los anuncios actúan en esta situación como un «alivio», aun ofreciendo la posibilidad teórica de algo políticamente más interesante.¹⁰⁰

98. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, capítulo 2.

99. Andrew Gitlin, «School Structure and Teachers' Work», en Apple y Weis, *Ideology and Practice in Schooling*, págs. 193-212.

100. Así, de muchas maneras, la alegría colectiva de los estudiantes al jugar con los anuncios es equivalente a la creación por los obreros metalúrgicos de unas piezas de arte informal que ellos hacen con virutas y otros desechos de metal sobrantes del proceso productivo. Estas piezas suelen ser estéticas y personalmente interesantes, pero no interfieren con el control del contenido y del proceso del trabajo por parte de la dirección de la empresa. Para más información, véase Apple, *Education and Power [Educación y poder]*.

Dicho esto, sin embargo, está claro que el proceso mediante el cual estudiantes y profesores producen sus propios significados de las «noticias» es complejo. La situación social y las condiciones materiales en que se observan pueden limitar los significados creados, pero tanto los profesores como los alumnos no se limitarán a interiorizar el «mensaje enviado». El carácter polisémico del medio, el excedente de significados disponibles, el juego que permiten los anuncios, la falta de interés de los alumnos sobre algunas noticias y las diferentes lecturas de los distintos estudiantes, deberían hacernos más sensibles a la compleja realidad de la política cultural en un caso así. Todo ello *ofrece* posibilidades para los profesores sensibilizados y comprometidos. Pero hay que repetir una vez más que no es lo mismo estar sensibilizado que caer en la ingenuidad de no ver que se trata a los estudiantes como consumidores y se los vende como mercancías, o no percibir los puntos de vista desde los que se presentan las noticias. Todavía tenemos que hacer frente a lo que está ocurriendo de la manera más honrada posible.

Conclusión

En mi análisis previo de la política respecto del libro de texto, ya he demostrado cómo las presiones económicas, ideológicas y culturales desde arriba y desde abajo han creado el contexto en el que los libros de texto han llegado a dominar el currículo en muchos países y con frecuencia han dotado a la derecha de importantes mecanismos de influencia.¹⁰¹ En este análisis he rechazado las teorías de la mera imposición. La política y práctica educativas son el resultado no de simples imposiciones, sino de los compromisos a muchos niveles con los grupos dominantes, que tratan de llevar los términos del compromiso a su propio terreno. El ejemplo del Canal Uno demuestra cómo una mala situación económica, el discurso de la crisis y las necesidades concretas de las escuelas crean las condiciones necesarias para lograr una audiencia cautiva de estudiantes. Al conformarse una colaboración entre empresa y escuela, la empresa gana beneficios y legitimidad, mientras que las escuelas obtienen equipos y los estudiantes medios para convertirse en «ciudadanos informados».

Ahora bien, dentro del aula, el Canal Uno se recontextualiza en parte.¹⁰² Si bien el contenido y la forma de las noticias se adapta en gran medida a las interpretaciones dominantes del mundo, los estudiantes y los profesores en parte las mediatizan y las transforman. Estas mediaciones y estas transformaciones están limitadas por la vida diaria en las aulas, pero existen.

No obstante, el Canal Uno significa también algo que está mucho más allá de lo que ocurre a los estudiantes y a los profesores en las aulas. Constituye un caso

101. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*; y Apple y Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*.

102. Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Nueva York, Routledge, 1990.

paradigmático de la transformación social de nuestras ideas sobre lo público y lo privado, y sobre la escolarización misma.

La «industrialización» de la enseñanza no ha tenido lugar sólo a nivel de los objetivos sociales o a nivel del currículo y la enseñanza. El Canal Uno se halla también en la intersección de otras tendencias. Como he mostrado anteriormente, la derecha ha intentado acabar con nuestra concepción de la escuela como espacio compartido en el que la democracia se construye con tenacidad y esfuerzo (concepción profundamente *política* que implica una idea interactiva de la ciudadanía). En lugar de ello, el terreno compartido de la escuela deja de consistir en un conjunto de actitudes políticas de índole democrática (sin importar lo débiles que eran antes); esta idea queda desplazada por la de un mercado competitivo. El ciudadano en tanto que ser político con derechos y obligaciones recíprocos desaparece. En su lugar está el individuo como *consumidor*. La escolarización (y los estudiantes) se convierten en un «producto para la venta al por menor».¹⁰³ La libertad en una democracia ya no se define como la participación en la construcción de un bien común, sino como la vida en un mercado sin trabas, donde el sistema educativo debe integrarse en los mecanismos de este mercado."

Ya he analizado la debilidad de estas propuestas —como los planes por créditos y optativas— en otro lugar.¹⁰⁵ Lo importante está en ver la reconstrucción ideológica que está teniendo lugar, entender que, con el proceso de conversión de la escuela (o en el caso del Canal Uno, la «audiencia cautiva» de los estudiantes) en un producto de compra y venta, estamos alterando radicalmente nuestras definiciones de lo que significa participar en nuestras instituciones. La participación se ha reducido a la comercialización de toda interacción social importante.¹⁰⁶ Está en auge el individuo desvinculado, cuyos únicos derechos y deberes están determinados por el mercado. Aunque no queramos hacer análisis puramente económicos, es difícil pasar por alto la impronta ideológica de nuestra economía. Hay pocos ejemplos tan impresionantes o significativos de esto como el Canal Uno.'

Convencer a la ciudadanía para que considere la educación como un produc-

103. Ann Bastian, Norm Fruchter, Marilyn Gitell, Colin Greer, y Kenneth Haskins, *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1986.

104. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

105. See Apple, *Education and Power [Educación y poder]*.

106. Stuart Hall, «Popular Culture and the State», en Tony Bennett, Colin Mercer, y Janet Woolcott, (comps.), *Popular Culture and Social Relations [La cultura popular y las relaciones sociales]*, Milton Keynes, Open University Press, 1986, págs. 35-36.

107. Es importante remarcar, de todos modos, que el capital no está unido en su apoyo al Canal Uno y esto puede darnos algún motivo para ser optimistas. Hay una escisión en la comunidad empresarial a este respecto, escisión que tiene lugar tanto por el temor a una expansión de la competencia como a un disgusto por lo que pueda ocurrir a los estudiantes. Así, el presidente de Macdonalds en los Estados Unidos, al manifestarse en contra de programas como los de Canal Uno, pregunta: «¿Queremos que las aulas se conviertan en un campo de batalla para las empresas? [...] Lo adecuado es dar a las escuelas un equipo audiovisual para la educación, no para obtener beneficios». Véase Barry, «Channel One», pág. 16.

to que se ha de evaluar por su utilidad económica y como una mercancía que se puede comprar y vender como cualquier otra en el «mercado libre» ha exigido un duro trabajo ideológico por parte de la derecha. Esto ha significado que los ciudadanos deben convencerse de que cuanto es público es malo y de que cuanto es privado es bueno.

Hugh Stetton evoca el tono de estas reivindicaciones cuando dice que

el truco más común es el siguiente: de lo que la gente gasta, mencionar *sólo el precio que paga*. Cuando alguien compra un coche privado y una carretera pública por donde hacerlo circular, se presenta el coche como un beneficio y la carretera como un impuesto o un coste. El sector privado se presenta como el sector productivo que nos da alimentos, vestidos, casas, coches, vacaciones y todas las cosas buenas; en cambio, el sector público no nos da nada, salvo trámites burocráticos y demandas de impuestos.¹⁰⁸

Si bien las convicciones de la mayoría de los norteamericanos pueden no haberse visto totalmente sacudidas por estas tendencias ideológicas conservadoras, está claro que los procesos de redefinición son parte de estrategias más amplias de la restauración conservadora. Como lo demuestran encuestas recientes, de hecho ha habido un claro desplazamiento hacia la aceptación de algunas de las posiciones de la derecha por parte de grupos de todos los sectores sociales.¹

El hecho de que el Canal Uno esté creciendo tan rápidamente indica que esta aceptación puede encontrarse en varios niveles, no sólo en el ideológico. La dinámica interna del currículo y de la enseñanza en nuestras aulas --y en las cabezas de nuestros hijos-- está experimentando grandes transformaciones. Como todos los «ciudadanos», ahora los estudiantes se reconocen también como consumidores. Pero en el caso de nuestros hijos se llega aún más lejos: son al mismo tiempo objetos de compra y venta, de consumo. Y todo esto está ocurriendo con una administración más «moderada», es decir, menos derechista, en Washington.

El Canal Uno, pues, es un símbolo del resultado de las transformaciones que estamos experimentando cada día. Sus raíces están en la restauración conservadora y en las «oportunidades» que esta restauración ha ofrecido a la empresa para transformar lentamente el sistema educativo en un lugar más para la generación de beneficios. En la vida diaria hay buenas noticias, malas noticias, y noticias ni buenas ni malas. El Canal Uno es una mala noticia.

Sin embargo, está ahí. Y su importancia va en aumento. Dada la intensificación de la situación a que muchos profesores se enfrentan, el Canal Uno ofrece a los profesores de orientación crítica la oportunidad de hacer un trabajo educativo muy interesante con los estudiantes de las escuelas medias y superiores. Proporciona el contexto para una seria desconstrucción — *con los estudiantes* — de su for-

108. Citado en David Horne, *The Public Culture*, Dover, NH, Pluto Press, 1986.

109. John Bunzel, (comp.), *Challenge to American Schools*, Nueva York, Oxford University Press, 1985; y Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*.

ma y de su contenido, de su ética de vender a los estudiantes como audiencia y de sus intereses. Ofrece tecnología con la que los estudiantes mismos pueden «jugar», empleando el vídeo y los monitores para emitir sus propias producciones y significados,¹¹⁰ y para parodiar y reconstruir «las noticias». Como Paul Willis nos recuerda, nuestra vida cultural está continuamente estructurada por el lugar y la situación. Sin embargo —continúa diciendo—, lugares y situaciones no sólo deben entenderse como determinaciones. También son, y lo son en un sentido profundo. «relaciones y recursos por descubrir, explorar y experimentar», relaciones con las que se vive y se experimenta. Esto es así incluso si sólo se ejerce presión sobre los límites opresivos del orden y del poder establecido. Aunque he dado antes razones contra las ilusiones que pueden nacer en esta situación, sigue siendo fundamental que entendamos las posibilidades críticas que algo como el Canal Uno ofrece. Los buenos profesores siempre se las han apañado de alguna manera con los estudiantes para desafiar los límites de las estructuras burocráticas e ideológicas establecidas. El Canal Uno proporciona no sólo obstáculos para una educación crítica, sino también la oportunidad de mostrar qué se puede hacer.

110. Tengo que estar agradecido a Paul Willis por este punto.

111. Willis, *Common Culture*, págs. 2-29.

¿DE QUIEN ES ESTE CURRÍCULO? (CON SUSAN JUNGCK)

Introducción

El Canal Uno, con sus temas económicos e ideológicos y con su aceptación reciente, constituye un poderoso ejemplo de los efectos de la restauración conservadora. Ahora bien, en algunos sentidos, debido a que se trata de un intento manifiesto de convertir las escuelas en lugares de generación de beneficios, podemos dejar de percibir efectos similares si sólo nos fijamos en estos programas y en esta política. Para ello, necesitamos entrar en las aulas, donde el cambio de política respecto del conocimiento oficial ha tenido un impacto significativo en las vidas de los estudiantes y en especial de los profesores, a causa de otros aspectos de la restauración derechista. Estos aspectos están relacionados con la creación de unas condiciones en las que la escuela se canalice hacia las necesidades de trabajo asalariado de nuestra economía. En este caso, las relaciones de clase y género desempeñan un papel muy significativo, brillando por su ausencia la dinámica racial a causa de la segregación económica y residencial generada por la estructura de la vivienda en los Estados Unidos. (La ausencia de gente de color, así, es con frecuencia tan importante como su presencia en una sociedad racialmente estructurada como ésta.)

La enseñanza en crisis

Pese a toda esta retórica sobre enseñanza y profesionalidad, sobre la ampliación del poder de los profesores y sobre el aumento de sus sueldos y del respeto que se les brinda, la vida real de muchos de los profesores no ofrece ningún parecido con esta retórica en este período de triunfalismo conservador. En muchos países, en vez de tender hacia una mayor autonomía, la vida diaria de los profesos-

res en las aulas está cayendo, en no pocos casos, bajo un mayor control, encontrándose cada vez más sujeta a la lógica de una administración que intenta tomar las riendas del proceso de enseñanza y del currículo. Se puede hablar, a propósito de los profesores, de desarrollo, cooperación y «aumento de su poder»; pero las tendencias dominantes son la centralización, la estandarización y la racionalización, aunque los medios de comunicación den mucha importancia a la privatización, la mercantilización y la descentralización. En Gran Bretaña y en Estados Unidos —por poner sólo estos dos ejemplos— la reducción de la responsabilidad del profesor, la sujeción del mismo a unas pautas de evaluación y la creciente centralización, se han convertido en algo tan común, que en unos pocos años desaparecerá de nuestra memoria colectiva la posibilidad misma de que las cosas sean distintas. En efecto, hay regiones en los Estados Unidos donde se impone que los profesores enseñen *sólo* el material que se halla en los libros de texto aprobados. Aventurarse más allá del material «aprobado» conlleva el riesgo de sanciones administrativas.

Como he mostrado en el capítulo 2, esta situación es el resultado de una combinación de fuerzas muy especial. Se ha formado una alianza tensa y contradictoria para devolvernos a los valores y a las disposiciones «básicas» y «apropiadas» a la «eficacia y responsabilidad», y a una estrecha conexión entre las escuelas y una economía en crisis. De esta alianza forman parte los modernizadores de la economía, los expertos en eficacia educativa, los neoconservadores, algunos segmentos de la nueva derecha, muchos padres trabajadores y de clase media-baja que creen que el futuro de sus hijos está amenazado por un sistema escolar que no garantiza el trabajo y algunos miembros de ciertos sectores de la nueva clase media cuya propia movilidad depende de un conocimiento técnico y administrativamente orientado.¹

Pese a la necesidad de ir con mucho cuidado para no ser excesivamente economicistas (ya me he explayado largamente contra estas tendencias en otro lugar),² los educadores siguen siendo testigos de un intento masivo —intento que ha gozado de no poco éxito— de transferir las respuestas conservadoras a la crisis de la economía y de las relaciones de autoridad *desde* la política y la práctica de los grupos dominantes *hacia* las escuelas. Si las escuelas, los profesores y los currículos estuvieran más controlados, más ligados a las necesidades de la empresa y de la industria, más orientados técnicamente, con un énfasis mayor en los valores tradicionales y la normas y disposiciones laborales, entonces se supone que los problemas que afectan al rendimiento, al desempleo, a la competitividad internacio-

1. Véase Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* [Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación, Barcelona, Paidós, 1989], Nueva York y Londres, Routledge, 1988, y Michael W. Apple, «Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration», *Teachers College Record* 90, (invierno de 1988), págs. 167-184.

2. Michael W. Apple, *Education and Power* [Educación y poder], Nueva York, Routledge, ARK, comp., 1985.

nal, a la disgregación de los barrios populares de las ciudades, etc., desaparecerían casi por completo.

En los Estados Unidos, múltiples informes nos revelan que, a causa de la ineficacia de nuestro sistema educativo y de la baja calidad de profesores y currículos, nuestro país está en peligro. En Gran Bretaña se han oído cosas parecidas. Se piensa que los profesores se aferran a un currículo «impropio de las modernas necesidades tecnológicas e industriales, que fomenta en general una actitud contraria a los intereses industriales entre sus estudiantes. En todos los sentidos, las escuelas y los profesores se presentan como si no estuvieran a la altura de lo que requiere el país». Industria y empresa se han convertido en palabras desprestigiadas, hecho que supuestamente habría contribuido enormemente al declive industrial del país.³

Como he argumentado anteriormente, en la actualidad existe una inmensa presión no sólo para redefinir la manera en que se lleva a cabo la educación, sino para redefinir no sólo para qué se imparte la educación, sino también la finalidad a la que sirve. Esta presión no se ha quedado fuera de las aulas, sino que está entrando rápidamente en la vida del aula y alterando nuestras definiciones de qué es una buena enseñanza. Como veremos en la segunda parte, más empírica, de este capítulo, en nuestro análisis de lo que ocurre en las clases de formación informática —una de las áreas nuevas y de estatus más elevado del currículo y de la enseñanza propios de la «crisis educacional»— este tema puede tener un serio impacto en la realidad de la enseñanza.

Entre las consecuencias más importantes de estas presiones cabe contar lo que le está ocurriendo a la enseñanza en tanto que ocupación y en tanto que conjunto de acciones especializadas y autorreflexivas. Las importantes transformaciones actuales ejercerán una influencia significativa sobre *cómo* hacemos nuestro trabajo y *quién* decidirá si lo estamos haciendo bien. Ver lo que está ocurriendo requerirá que recapitemos una serie de argumentos sobre la relación entre la enseñanza, los complejos procesos implicados en el control de nuestro trabajo (lo que se ha llamado «proletarización») y la lucha por determinar qué capacidades deben enseñarse y a quién,⁴ desde el momento en que la política del conocimiento oficial abarca al poder de definir cuáles son las técnicas importantes y quién tiene el derecho a etiquetarlas como tales.

3. Stephen Ball, «Staff Relations During the Teachers' Industrial Action: Context, Conflict and Proletarianization», *British Journal of Sociology of Education* 9 (n. 3), 1988, pág. 290.

4. El tema de la proletarización de los profesores es complicado. Para una ulterior discusión, véase Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, págs. 135-164; y Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, págs. 31-78. Algunas de las complicaciones están bien articuladas por Jenny Ozga y Martin Lawn, «Schoolwork: Interpreting the Labour Process of Teaching», *British Journal of Sociology of Education* 9 (n. 3), 1988, págs. 323-336. Buena parte de la sección siguiente está basada en Michael W. Apple y Kenneth Teitelbaum, «Are Teachers Losing Control on Their Skills and Curriculum?», *Journal of Curriculum Studies* 18, (n. 2), 1986, págs. 177-184.

La enseñanza como proceso de trabajo

A fin de entender lo que sigue, necesitamos pensar en la enseñanza de una manera determinada, a saber, como lo que podría llamarse un complicado *proceso de trabajo*. Se trata de un proceso de trabajo significativamente distinto del trabajo en una cadena de montaje, del trabajo doméstico o del de una oficina. Pero, pese a estas diferencias, las mismas presiones que actualmente están afectando a los trabajos en general se dejan sentir cada vez más en la enseñanza. En la literatura sociológica general, suele calificarse a esto como «degradación del trabajo».⁵ Esta degradación es un «obsequio» que nuestro ordenamiento económico e ideológico dominante nos ha hecho.

En general, ha habido un proceso excepcionalmente largo de racionalización y estandarización de los trabajos. En la industria, un ejemplo conocido fue la aplicación del taylorismo a la dirección de empresas y al estudio de tiempos y movimientos, en una búsqueda constante por obtener mayores beneficios y un mayor control sobre los empleados. Los trabajos complejos eran examinados rigurosamente por expertos en la «dirección científica». Cada elemento del trabajo se dividía en sus componentes más simples. Los trabajadores menos especializados y peor pagados se dedicaban a estas actividades simples. La planificación global debían realizarla los directivos, no los trabajadores. Las consecuencias de esto han sido profundas, pero, entre ellas, hay dos especialmente importantes para nuestro estudio.⁶

La primera es lo que llamaremos la *separación entre concepción y ejecución*. Cuando un trabajo complejo se desmenuza en elementos atómicos, la persona que lo realiza pierde de vista el conjunto del proceso y el control de lo que está realizando, dado que alguien ajeno a la situación inmediata adquiere un mayor control tanto sobre la planificación como sobre el trabajo concreto realizado. La segunda consecuencia guarda relación con la primera, pero con la añadidura de un rasgo debilitador. Se trata de la *desprofesionalización*. A medida que el empleado pierde el control sobre su propio trabajo, sus capacidades, fruto de un largo desarrollo, se atrofian. La pérdida es paulatina, por lo que se hace aún más fácil para la dirección controlar mejor el trabajo de uno, ya que se pierde la capacidad para planificarlo y controlarlo uno mismo.⁷ Surge aquí un principio general: en el trabajo propio, la falta de uso de una capacidad conduce a su pérdida. Éste ha sido particularmente el caso del trabajo femenino. Las mujeres han sido particularmente

5. Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, págs. 66-90, y Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, págs. 31-78.

6. Como muchos de ustedes saben, las estrategias del taylorismo tienen una larga historia en el empleo de la educación. Para más información, véase Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum*, Nueva York, Routledge, 1986; Michael W. Apple *Ideology and Curriculum [Ideología y currículo]*, 2ª ed., Nueva York y Londres, Routledge, 1990; y Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, págs. 71-73, 135-164.

7. Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, págs. 71-73.

vulnerables a las tendencias desprofesionalizadoras y discapacitantes de la dirección.⁸ Estas tendencias son visibles en muchos lugares de trabajo de todo el país, desde fábricas y despachos hasta almacenes, restaurantes y oficinas de la administración pública, y ahora incluso en la enseñanza. Parece que estos trabajos están cada vez más sujetos a esta «degradación».

¿Cómo actúa este proceso en el trabajo de la enseñanza? Por de pronto, es importante darse cuenta de que los profesores han tardado décadas en adquirir las habilidades y la capacidad de intervención que ahora tienen. Pese a que en muchos sistemas escolares los profesores en realidad sólo tienen un derecho limitado a elegir los textos y otros materiales curriculares que emplean, estas condiciones aún son bastante mejores que en períodos anteriores de nuestra historia educativa. cuando la selección del texto y del currículo era una responsabilidad administrativa o, como vimos en el capítulo 4, el producto de una política de aprobación de libros de texto por las autoridades de los Estados. Las ventajas que han tenido los profesores no las han obtenido fácilmente. Hizo falta que miles de profesores en cientos de distritos de todo el país reclamaran tenazmente su derecho a decidir qué ocurriría en sus aulas y a dar cualquier paso, por pequeño que fuese, al margen del control administrativo del currículo. Éste fue el caso especialmente a nivel de escuela elemental, donde la inmensa mayoría de los profesores han sido históricamente mujeres. Las profesoras han tenido que esforzarse aún más por ver reconocidas sus capacidades y su valía.⁹ (Y para las profesoras de color, la situación aún ha sido peor.)

Con todo, si bien ahora, en la mayoría de las áreas, la planificación y la determinación del currículo son más democráticas *desde un punto de vista formal*, la existencia de ciertas fuerzas que actúan sobre la escuela puede convertir estas decisiones en algo prácticamente insignificante. A nivel local, estatal y nacional, cada vez se hacen más intentos de llegar a sistemas de evaluación estrictos, a una educación y un sistema de exámenes basados en la competencia, a la dirección mediante objetivos, a una visión truncada de los «contenidos básicos», a unos contenidos y unos objetivos curriculares impuestos, etc. Paulatinamente, la gente encargada de llevar a la práctica los métodos, los textos, los exámenes y los resultados educativos ven cómo se lo están arrebatando de las manos. En vez de ello, se legisla desde los departamentos de educación federales o estatales o desde las legislaturas de los Estados, con el apoyo o el estímulo de muchos informes nacionales como *A Nation At Risk*, y otros documentos posteriores, que con frecuencia contienen juicios y respuestas simplistas a los problemas de la educación;¹⁰ estos informes demuestran el poder creciente de las ideologías conservadoras en nuestro discurso público.

8. Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos], págs. 56-58.

9. *Ibid.*, págs. 54-78.

10. Lawrence Stedman y Marshall Smith, «Recent Reform Proposals for American Education», *Contemporary Education Review* 2, (otoño de 1983), págs. 85-104; y Apple, *Teachers and Texts* [Profesores y textos], págs. 128-149.

Por ejemplo, en el momento de escribir esto, en los Estados Unidos casi cuarenta Estados han establecido alguna forma de exámenes de ámbito estatal. Muchos de estos sistemas son muy reduccionistas e irreflexivos. Si bien su objetivo declarado es garantizar alguna forma de «control de calidad», uno de los efectos principales de esta intervención del Estado es la considerable presión sobre los profesores con el fin de que enseñen sólo para los exámenes.¹¹ Lo cual constituye una parte del proceso de intervención creciente del Estado sobre la enseñanza y el currículo, así como otro ejemplo de la larga historia de intervencionismo estatal sobre la labor de un profesorado mayoritariamente femenino.

Como he demostrado ampliamente en *Maestros y textos*, buena parte del intento de las legislaturas estatales, los departamentos de educación y los «gestores educativos» por racionalizar y homologar el proceso y los productos de la enseñanza, por establecer el contenido y su metodología, por definir las enseñanzas como una serie de «competencias» mesurables, etc., está relacionado con una larga historia de tentativas de controlar el desempeño de unos puestos de trabajo que históricamente se han considerado trabajo femenino. Es decir, no creemos que sea posible entender por qué los profesores están sujetos a mayor control e intervención gubernamental y *cuáles son los efectos de este ejercicio de la autoridad*, a menos que demos un paso atrás y hagamos un tipo concreto de pregunta. En general, ¿quién imparte la enseñanza?

En la mayoría de los países industrializados occidentales, aproximadamente dos tercios de la fuerza de trabajo educativo son mujeres, proporción que aumenta cuanto más bajamos en la escala del sistema educativo. Los administradores son en su inmensa mayoría varones, y su proporción aumenta cuanto más subimos en la escala del sistema educativo. Así, tanto estadísticamente como en cuanto a sus efectos, sería un error considerable ignorar la composición por sexos de la enseñanza a la hora de discutir el *ethos* racionalizador que le rodea cada vez más.

Estas fuerzas racionalizadoras son consecuentes y hay que analizarlas estructuralmente para ver el impacto duradero que pueden estar ejerciendo sobre la enseñanza. Como en muchos otros trabajos, constatamos aquí una *desprofesionalización* de nuestros profesores." Como ya hemos dicho, cuando los individuos

11. El impacto negativo de este examen y el currículo reduccionista basado en objetivos y estrategias de evaluación es un problema importante. Está muy bien documentado en Andrew Gitlin, «School Structure and Teachers' Work», en Michael W. Apple y Lois Weis, (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983, págs. 193-212. Véase también Linda McNeil, *Contradictions of Control*, Nueva York, Routledge, 1986.

12. Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, págs. 54-78.

13. *Ibid.* Por supuesto, aquí estamos empleando un argumento «funcional», no necesariamente «intencional». Directivos, expertos en política, neoliberales, neoconservadores y demás no necesitan planear conscientemente para controlar específicamente el trabajo de las mujeres y obtener este efecto. Para más información sobre la lógica de las explicaciones funcionales, véase Daniel Liston, *Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling*, Nueva York, Routledge, 1988, págs. 75-101.

14. Apple, *Education and Power [Educación y poder]*.

gejan de planificar y controlar buena parte de su propio trabajo, las habilidades esenciales para llevar a cabo estas tareas de manera correcta y autorreflexiva se atrofian y se olvidan. Se han perdido las habilidades que los profesores han construido durante décadas de duro trabajo, decidiendo qué objetivos curriculares son importantes, determinando los contenidos, designando las lecciones y las estrategias educativas, «construyendo la comunidad» en el aula, individualizando la instrucción en base a un conocimiento íntimo de las diferentes culturas, deseos y necesidades de los estudiantes, etc. En muchos sentidos, dada la centralización de la autoridad y del control, estos objetivos ya no se «necesitan». Sin embargo, en este proceso, las mismas cosas que hacen de la enseñanza una actividad profesional —el control de la propia pericia y del tiempo— también desaparecen. No existe una fórmula mejor para alienarse y quemarse que la pérdida de control del propio trabajo (aunque es bastante desafortunado que términos como «quemado» tengan esta actualidad, puesto que convierten un problema que es estructural y guarda relación con el control del propio trabajo en un problema psicológico).

De ahí que la tendencia del currículo a convertirse progresivamente en algo planificado, sistematizado y homologado a nivel central, en algo completamente centrado hacia competencias medidas en exámenes estándar (y enormemente dependientes del material y los textos comercialmente prefabricados, escritos específicamente para aquellos Estados que poseen el control central más rígido y, por ende, con los mayores mercados garantizados) pueda tener unas consecuencias exactamente opuestas a lo que pretenden muchas autoridades. En vez de profesores profesionales que se preocupen mucho de lo que hacen y de por qué lo hacen, podemos tener ejecutores alienados de los planes ideados por otros. De hecho, la bibliografía sobre el proceso del trabajo asalariado en general, así como la relacionada propiamente con el trabajo asalariado femenino, está repleta de ejemplos que documentan los efectos negativos de los sistemas rígidos de dirección y control y la pérdida subsiguiente de habilidad, autonomía, destreza y orgullo resultante.¹⁶ Como pasa con demasiada frecuencia, los burócratas de la educación se sirven de la ideología y de las técnicas de dirección industrial, sin reconocer lo que puede ocurrir y ha ocurrido a la mayoría de los empleados en el sector de servicios y en la industria misma.¹⁷

Este tipo de actividades intervencionistas no sólo tiene consecuencias en la capacidad de los profesores para controlar su propio trabajo. También se deja notar

15. La economía y la política de la publicación de libros de texto son analizadas con una profundidad mucho mayor en Apple, *Teachers and Texts (Maestros y textos)*, especialmente capítulo 4, y Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York y Londres, Routledge, 1991.

16. Véase, por ejemplo, Richard Edwards, *Contested Terrain*, Nueva York, Basic Books, 1979, y David Gordon, Richard Edwards, y Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers*, Nueva York, Cambridge University Press, 1982.

17. Gordon, Edwards y Reich, *Segmented Work*; y Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, págs. 38-90.

en algunos de los resultados problemáticos causados por el tipo de contenidos potenciados en el currículo.

Una manera muy simple de pensar en esto consiste en dividir los conocimientos que queremos que los estudiantes aprendan en tres tipos: saber «que», saber «cómo» y saber «para». El saber «que» se refiere a la información factual, por ejemplo saber que Madison es la capital de Wisconsin, o que Baton Rouge es la capital de Luisiana. El saber «cómo» se refiere a las habilidades, del tipo saber cómo se consulta una biblioteca o cómo investigar las historias de las mujeres, por ejemplo, o los sindicatos en los Estados Unidos. El saber «para» se refiere al conocimiento disposicional. Es decir, incluye las normas, valores y disposiciones que guiarán nuestra conducta futura. Ejemplos de ello son saber ser honesto, estar orgulloso de la herencia de la propia raza, querer aprender más después del período de enseñanza obligatoria, ser intelectualmente abierto o verse a uno mismo como parte de una comunidad democrática y actuar solidariamente. Todas estas cosas son importantes; pero si tuviéramos que ordenarlas en una jerarquía, la mayoría de nosotros estaríamos de acuerdo en que el conocimiento de una serie de hechos es probablemente menos importante que las habilidades superiores y críticas de investigación. Y éstas, a su vez, son menos significativas de lo que deberían ser si la persona no está dispuesta a emplearlas en contextos importantes desde el punto de vista educativo o social. La combinación de todo ello es lo que he llamado *antes formación crítica*.

Al alejarse de la escuela el control sobre los contenidos, la enseñanza y la evaluación, el acento se pone cada vez más sólo en aquellos elementos de los estudios sociales, lectura, ciencia, etc., que pueden ser fácilmente cuantificables mediante exámenes estándar, sin importar las idealizaciones retóricas actuales sobre las pruebas de rendimiento. Saber «que» y ocasionalmente saber «cómo» (un saber operativo de nivel bajo) son los centros de interés. Todo lo demás se considera cada vez más intrascendente. Esto es bastante malo, por supuesto, pero, en el mismo proceso, la información factual (saber «que») que se enseña se hace más «segura», menos controvertida, menos crítica. No es sólo una fórmula para la desprofesionalización, sino también una contracción del universo de posibles conocimientos sociales. Así se priva de sus conocimientos propios a las mujeres, la gente de color y los trabajadores, en unos momentos en que estos conocimientos son cada vez más importantes, dados los niveles de explotación y dominación que existen no sólo en nuestros países, sino también entre unos y otros países.¹

Hasta aquí hemos discutido a un nivel muy general determinadas dinámicas sociales que amenazan con transformar el currículo y la enseñanza. Esta discusión

18. Algunos de estos datos los revisa Sheldon Danziger y Daniel Weinberg, (comps.), *Fighting Poverty*, Cambridge, Harvard University Press, 1986; Erik Olin Wright, *Classes*, Nueva York, Verso, 1985; Michael W. Apple, «American Realities; Poverty, Economy, and Education», en Lois Weis, Eleanor Farrar y Hugh Petrie, (comps.), *Dropouts from School*, Albany, State University of New York Press, 1989, págs. 205-223.

o puede ser completa a menos que añadamos otro concepto significativo: la idea *de intensificación*.¹⁹

La intensificación es una de las maneras más tangibles en que las condiciones de trabajo de los profesores se han erosionado. Tiene muchos síntomas, desde los más triviales hasta los más complejos, que van desde no tener ni tiempo para ir al servicio, tomar una taza de café o descansar, hasta no disponer en absoluto de tiempo para ponerse al día en el campo de conocimientos de cada uno. Podemos apreciarlo claramente en la sensación de sobrecarga de trabajo, que ha ido aumentando a lo largo del tiempo. Cada vez hay que hacer más cosas; cada vez se dispone de menos tiempo para hacerlo. Esto ha llevado a una multiplicidad de resultados.

La intensificación lleva a la gente a «recortar», de modo que sólo se hace lo que es inmediatamente «esencial» para el trabajo. Esto obliga cada vez más a la gente a apoyarse en los «expertos» para saber qué hay que hacer, y se empieza a desconfiar de la propia pericia que uno haya podido desarrollar a lo largo de los años. En este proceso, la calidad se sacrifica en favor de la cantidad. Ya no se trata de hacer bien el trabajo, sino de hacerlo. Y, como el tiempo mismo se convierte en una mercancía escasa, el riesgo de aislarse va en aumento, y de esta manera disminuyen las posibilidades de que la interacción entre colegas permita la revisión crítica de la labor hecha y de que la reflexión y la colaboración se desarrollen con naturalidad. Las habilidades colectivas se pierden, mientras progresan las «habilidades de dirección». Con frecuencia, la primera tarea es, por citar a un profesor, «hallar la manera de llegar al final de la jornada». Finalmente, conforme el trabajo se convierte en algo dominado por la concepción de otra persona de lo que debe hacerse, el orgullo mismo se pone en peligro.

Como ya hemos indicado, con el crecimiento en muchos países del intervencionismo en la gestión y con la importancia dada a las fórmulas de evaluación seductivas, los currículos y las tareas quedan cada vez más dominados por listas previamente especificadas de competencias, «resultados» y objetivos definidos en términos conductistas, pruebas previas y posteriores para medir los niveles de «disposición» y de capacitación, y por el predominio de materiales textuales y fichas de trabajo estandarizados. La cantidad de papeleo necesario para la evaluación y la anotación de datos es con frecuencia, en estas condiciones, fenomenal.²⁰

Esto está exacerbado por el hecho de que, dadas las presiones a que se hallan sometidas las escuelas, lo que en realidad sucede es que no sólo los currículos y la enseñanza se controlan más rígidamente, sino que además tienen que cumplirse más, y no menos. Como indiqué en el capítulo 3, no se ha quitado nada del currículo. Al contrario, se le han añadido cosas. Uno de los mejores ejemplos son los programas de «capacitación informática» de muchas escuelas. En la mayoría de los

19. Para una elaboración más detallada del proceso y de los resultados de la intensificación, véase Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, especialmente capítulo 2.

20. Andrew Gitlin, «School Structure and Teachers' Work», págs. 193-212.

distritos, no se ha quitado nada del currículo ya muy cargado, y los profesores se enfrentan con la difícil situación de encontrar el tiempo y los recursos físicos y emocionales suficientes para integrar estos programas en la jornada escolar. Esto puede tener mayores consecuencias en el caso de las profesoras, tal como indicamos en la siguiente sección.

Es importante decir aquí que —como en otros trabajos— uno de los efectos de la desprofesionalización y la intensificación es la amenaza que alcanzan estos procesos sobre la concepción de la enseñanza como una «actividad global integrada». Temas como la dedicación, la sociabilidad, el cuidado y la crianza —históricamente relacionados con las habilidades y las disposiciones que rodean al trabajo, asalariado o no, de las mujeres— han quedado devaluados. En esencia, ya no se los considera como habilidades en absoluto, pues la definición de habilidad se ha modificado de tal manera que se limita a incluir lo relacionado con la técnica o con los procesos «que acentúan el rendimiento, la supervisión y la instrucción consistente en aprender muchas cosas».²¹ Como veremos, tales transformaciones ocurren con demasiada facilidad.

Los conceptos de desprofesionalización, de separación entre concepción y ejecución y de intensificación pueden quedarse en meras abstracciones a menos que veamos cómo representan procesos que tienen una existencia real y material en la vida diaria de la escuela. Muchos profesores están sufriendo estas dinámicas como transformaciones reales de sus vidas dentro y fuera del aula. En la siguiente sección de este capítulo, situaremos estos procesos en el marco de las actividades de un grupo de profesores en una escuela concreta que fue objeto de un estudio etnográfico amplio, realizado durante un período prolongado, sobre el alcance y los efectos de un programa para dar «capacitación informática» a todos los estudiantes. La introducción de este nuevo aspecto en el currículo tenía como finalidad oficial ayudar a los estudiantes y a los profesores a tener más conocimientos técnicos. Ahora bien, tuvo unos efectos imprevistos que con frecuencia llevaron a resultados opuestos. El nuevo programa para desarrollar los conocimientos informáticos fue la respuesta de este sistema escolar a las demandas de ciertos grupos de un currículo de orientación más técnica que enseñara las habilidades necesarias para acceder luego a un trabajo y tener más movilidad laboral. Esto ha tenido lugar en un contexto educativo, económico y político en el que el departamento de educación del Estado, la empresa, la industria y muchos padres de clase media, han presionado considerablemente a las escuelas, no sólo para desarrollar programas que garanticen una población escolar con capacitación informática, sino también para hacer de esta «capacitación» un requisito para graduarse en las escuelas secundarias, así como para

21. Ozga y Lawn, «Schoolwork», pág. 333. Para el tema de las disposiciones y de los valores en los diferentes géneros, véase Madeleine Grumet, *Bitter Milk*, Amherst, University of Massachusetts Press, 1988, y JoAnne Pagano, *Exiles and Communities*, Albany, State University of New York Press, 1990.

establecer unos vínculos más estrechos entre los fines educativos y los económicos.²² En tiempos de un nuevo consenso social, estos fines se han convertido en «se ha sido común». Con todo, como nos recuerda Stuart Hall, las cosas son «obvias» o «de sentido común» sólo cuando hemos perdido parte de nuestra memoria colectiva. En efecto, esta obviedad «es ella misma un signo de que las ideas crean [participan en] configuraciones ideológicas particulares —son "obvias" sólo porque sus raíces y condiciones históricas y filosóficas se han olvidado de alguna manera o se han suprimido».²³

Como veremos, las *relaciones de género*, los cambios en las condiciones del trabajo de los profesores y, como con el Canal Uno, las realidades organizativas y materiales causadas por la crisis fiscal del Estado, afectan directamente a la configuración de la vida en el aula. Varios factores se han juntado para crear una situación en que pocos profesores están plenamente satisfechos con sus resultados: la intensificación de la carga laboral de los profesores, la falta de suficientes recursos disponibles, la estructura organizativa de la escuela tal como se ha desarrollado durante mucho tiempo y la compleja distribución del trabajo por sexos.

Dentro el aula

El distrito escolar de Lakeside-Maple Glen ha decidido, en vista de las tendencias nacionales y de las considerables presiones, hacer su currículo más sensible a los recientes y rápidos cambios sociales y tecnológicos.²⁴ Tratándose de un distrito mayoritariamente de clase media y predominantemente blanco, quiere asegurarse de que sus currículos son más sensibles a las «necesidades de la economía» y al futuro mercado de trabajo. Para ello, los ordenadores son una de las claves de la estrategia escolar del distrito, algo que ocurre con mucha menor frecuencia en las escuelas urbanas afectadas por la crisis a las que asisten niños de color y de las clases pobres y trabajadoras. Ahora bien, a causa de un acuerdo local y del poder de los padres, pertenecientes a la nueva clase media, que con frecuencia son partidarios de una mayor participación de profesores y alumnos, este distrito ha adoptado también la decisión de que los programas curriculares no se impongan desde arriba, pese a las presiones considerables. Por el contrario, fomenta que los mismos profesores se involucren profundamente en el proceso del desarrollo curricular.

22. Si esta «bibliografía» es de hecho necesaria en el sentido en que proponen sus defensores y los posibles efectos educativos, sociales y económicos de esta tecnología, se examina con gran profundidad en Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, págs. 150-174.

23. Stuart Hall, «Variants of Liberalism», en James Donald y Stuart Hall, (comps.), *Politics and Ideology*, Filadelfia, Open University Press, 1986, pág. 35.

24. La mayor parte del material de esta sección está extraído de Susan Jungck, «Doing Computer Literacy», tesis doctoral, University of Wisconsin, Madison, 1985. La investigación y la presentación de este estudio fue negociado con sus participantes.

Este último punto, el incremento de la responsabilización de los profesores, es importante. Con harta frecuencia, la bibliografía crítica ha dado por supuesto que las presiones hacia la desprofesionalización, la separación entre concepción y ejecución y la intensificación deben imponerse constantemente desde fuera mediante mandatos, determinaciones centralizadas del currículo o planes de evaluación controlados y producidos desde fuera. Esto no siempre es así y, de hecho, se puede pasar por alto la complejidad de la toma de decisión sobre el terreno, por decirlo así. La complejidad debe reconocerse, porque los profesores siempre han intentado retener el control diario sobre la realidad del aula y porque no son meros receptores pasivos de órdenes procedentes de arriba.²⁵ De hecho, tal como documentamos en este capítulo, las condiciones externas no determinan totalmente la realidad del currículo y de la enseñanza. Los profesores conservan aún espacio suficiente para maniobrar. Sin embargo, estas presiones también pueden crear un contexto que haga parecer poco realista y contrario al interés *inmediato* de muchos profesores tomar otra opción que no sea la de participar en una línea marcada por el mundo de los negocios y, así, recrear las condiciones que alimentan continuamente las dificultades en su propia labor. En gran medida, esto es exactamente lo que ha pasado aquí.

Uno de los primeros programas curriculares por desarrollar y aplicar bajo el nuevo Proyecto de Capacitación Informática del distrito era una Unidad de Capacitación Informática de diez días que tenía que añadirse a la clase de matemáticas en cada séptimo curso de las escuelas medias.

El señor Nelson, profesor de matemáticas de escuela media y «experto» informático del distrito, y el señor Miller, otro profesor de matemáticas de escuela media, obtuvieron una compensación en el horario de verano a cambio de desarrollar una unidad de séptimo grado que, junto con otros tres profesores de matemáticas de séptimo grado, habrían de aplicar en otoño. Aunque los señores Nelson y Miller habían conceptualizado antes del otoño la unidad, no habían especificado las lecciones diarias ni compilado el material necesario que se debería utilizar. Comenzaron en otoño con un esbozo que acabaría siendo el desarrollo final de la unidad:

- Día 1. Historia y partes del ordenador
- Día 2. Manipulación del ordenador y vocabulario
- Día 3. Interacción con el ordenador (laboratorio)
- Día 4. Entradas en un ordenador
- Día 5. Salidas de un ordenador
- Día 6. Organigramas
- Día 7. Introducción a la programación en BASIC
- Día 8. Escritura de un programa en BASIC (laboratorio)
- Día 9. Actividad de grupo; simulación por ordenador (laboratorio)
- Día 10. Examen y influencia de los ordenadores en la sociedad

25. Para una ulterior discusión de las referencias de este punto, véase Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*, y Daniel Liston y Kenneth Zeichner, *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, Nueva York, Routledge, 1991.

Los señores Nelson y Miller solían verse durante las primeras seis semanas de escuela para trabajar en la unidad, amplia tarea que consistía en preparar planes de las lecciones diarias, fichas de trabajo, vídeos, cintas magnetofónicas, equipo audiovisual y la redistribución de los horarios en el laboratorio. La unidad se desarrollaba bajo una serie de «datos» en mente, datos que aparecen en nuestros arj:mentos anteriores.

Un dato que los señores Nelson y Miller debían tener en cuenta era que los siete ordenadores de la escuela eran utilizados en un laboratorio para los cursos optativos de informática de octavo grado y no estaban disponibles cuando algunas de las clases de matemáticas de séptimo se reunían. Por tanto, llegaron a la conclusión de que la mayor parte de la unidad tendría que impartirse sin el uso de los ordenadores, inconveniente de la mayor importancia, pues valoraban mucho la práctica directa con el ordenador. Mediante un esfuerzo de planificación, los profesores pudieron reservar el laboratorio para tres de los diez días; no mucho, considerando que habría unos veinticinco estudiantes compartiendo siete ordenadores en esos días.

El acceso mínimo al ordenador, problema de importancia considerable para muchas escuelas con presupuestos limitados, afectaba al currículo y a la enseñanza, pues las habilidades y los conceptos que se habían de desarrollar con la máxima eficacia mediante su uso, se tuvieron que enseñar mediante métodos indirectos como la observación o la explicación oral, o simplemente se eliminaron. (La situación económica refleja aquí en parte la justificación dada para aceptar el Canal Uno: el coste del equipo.) Por ejemplo, pocos ordenadores y poco tiempo en el laboratorio informático significaba que la mayoría de los estudiantes nunca pudieron escribir un programa en BASIC, a pesar de que era un objetivo específico y plasmaba el tipo de experiencia activa y práctica contemplada en los planes del distrito.

Un segundo dato que influyó en la manera de enseñar la unidad lo expresaba el señor Miller de esta manera: «Tenéis que recordar que tenemos en este departamento un profesorado que no está muy versado en informática. Necesitábamos un programa que pudiera enseñar cualquiera». El señor Nelson explicaba que un factor clave en el desarrollo de la unidad era que profesores que no sabían nada de informática pudieran impartirla. Dijo: «Mire, nosotros necesitamos realmente desarrollar una unidad enlatada». Las otras tres profesoras de matemáticas, todas mujeres, no tomaron parte en el desarrollo de la unidad y no tuvieron noticia de ella hasta que llegó el otoño. Una mujer, la señora Wilson, recién graduada, contratada hacía poco con horario parcial, no tenía experiencia con ordenadores y ponía bastantes reparos para enseñar una Unidad de Capacitación Informática. Otra profesora, la señora Linder, tenía alguna experiencia con ordenadores, pero acababa de volver tras un año de permiso. La tercera profesora, la señora Kane, tenía experiencia en el departamento, pero no con los ordenadores. Así, la unidad fue «enlatada» de manera que éstos o cualesquiera otros profesores pudieran enseñarla.

Un tercer dato resultaba de la organización del departamento de matemáticas. Era costumbre en el departamento examinar a los alumnos de séptimo después de las primeras diez semanas de escuela y pasar a los que tenían una «capacidad superior» a la clase de matemáticas de octavo. La selección por el «talento», con todas sus implicaciones estratificadoras, no era un proceso invisible en funcionamiento aquí, sobre todo debido a que la presión para identificar a estos «talentos» está creciendo rápidamente en las escuelas, dada la importancia que se otorga al conocimiento científico y matemático en la competencia económica internacional.²⁶ Este calendario, por tanto, determinaba que la unidad tendría que completarse en las clases de matemáticas de séptimo grado antes de la décima semana de escuela. A fin de poder compartir los ordenadores y otros aparatos, y organizar el horario del laboratorio, la mitad de las clases de matemáticas tuvieron que implementar la unidad durante las semanas séptima y octava, y la otra mitad durante las semanas novena y décima. Este horario supuso una tremenda presión de tiempo para que los señores Nelson y Miller terminaran su unidad rápidamente.

Dadas estas presiones de tiempo y la intensificación de su trabajo, los señores Nelson y Miller tuvieron que reunir los materiales rápidamente, con lo que la comunicación con los otros profesores de matemáticas acerca de la unidad fue mínima. Cuando la había, era para examinar algunos materiales disponibles para la enseñanza de la informática que se habían adquirido en el mercado.

La base de la unidad preparada consistía en dos vídeos y un tema prefabricado (y adquirido en el mercado) consistente en varias lecciones grabadas en cinta magnetofónica y las correspondientes fichas de trabajo. El esbozo temático, que se había completado parcialmente, se finalizó sobre la base de algunos de estos materiales. La unidad quedó muy estructurada, detallando los objetivos, el equipo necesario y el plan de lecciones diarias. El plan especificaba que seis lecciones deberían hacerse en el aula, básicamente escuchando las grabaciones de los programas comerciales y rellenando las fichas. Tres lecciones deberían hacerse en el laboratorio: dos para prácticas de *software* y una para escribir un programa informático. Estaba previsto un examen para el último día, y, después, una película sobre las implicaciones sociales de los ordenadores completaría la unidad. Debido a la acumulación de fichas y aparatos, el material se transportaba normalmente de aula en aula en un carrito.

En muchos sentidos, el «currículo en el carrito» puede verse como una solución eficiente, práctica y sensata a los diferentes «datos» dentro de la escuela y dada la presión exterior sobre la escuela por parte de los diversos grupos, con unas finalidades variadas pero parcialmente coincidentes. Lo que ocurrió dentro de las aulas, sin embargo, demuestra cómo la realidad de la vida de los profesores dentro y fuera de la escuela y lo que está ocurriendo con la enseñanza, en una época de creciente conservadurismo, comportan unas contradicciones muy serias.

26. Véase Michael W. Apple, «Do the Standards Go Far Enough?», *Journal of Research in Mathematics Education*, en prensa.

El currículo en un carrito

Estudiantes y profesores expresaron su entusiasmo por las dos semanas de aprendizaje con el ordenador, pues significaban algo nuevo y popular. Cinco profesores se dedicaban a un total de once grupos de séptimo grado de matemáticas, como hemos indicado; debido a las urgencias, la unidad no había podido ser convenientemente preparada hasta poco antes de comenzar las clases. Las profesoras no tuvieron apenas tiempo para prepararse la unidad. En esencia, la experimentaban mientras la enseñaban.

En todas las clases, la unidad comenzó con cierto entusiasmo y dos videos y dos series de fichas. Los estudiantes vieron un vídeo que se centraba en la historia y desarrollo de los ordenadores, y recibieron una lista cronológica de acontecimientos para tomar apuntes. El contenido de la lista subrayaba hechos como la invención del transistor y la terminología de los ordenadores. Hubo poca discusión, porque el vídeo ocupaba todo el tiempo de la clase. Los deberes consistían en unas fichas de trabajo donde figuraban ocultos los nombres de las partes del ordenador que los alumnos debían descubrir.

Para dar una impresión de la actividad diaria, fijémonos en el día cinco. La rutina diaria de lo que ocurrió ese día era representativa de todos los días en los que se trabajaba sobre todo con los vídeos y las fichas. El quinto día se distinguía, sin embargo, en que representaba el punto medio de la unidad y los acontecimientos de ese día ejemplifican cómo el caer en la rutina en el uso del vídeo y de las fichas estaba empezando a repercutir en el entusiasmo inicial de alumnos y profesores, en el sentido de la capacidad profesional del profesor y en la intensificación de su trabajo.

El día cinco

Cuando los estudiantes entraron en el aula, uno de los chicos gritó: «¡Vamos hoy al laboratorio!». El profesor contestó: «Aún tenemos algunas cintas y fichas...». Inevitablemente, al escuchar que se trataba de otro día de fichas, los estudiantes empezaron a murmurar: «¡Qué hombre tan soso!», «odio esto, ¡es tan aburrido...!», «¿hasta cuándo tenemos que hacer esto?», «no soporto esta clase», «esto no es clase de informática, esto son fichas... ¿qué aprendemos?, nada... cómo apretar un botón» (refiriéndose al magnetófono). Uno de los estudiantes se giró hacia uno de nosotros (Susan) y, señalando a las fichas, se quejó: «Ya conocemos todo este material, quizás no todas estas bonitas palabras, pero ya conocemos el material». Aunque los estudiantes se quejaron de las cintas y de las fichas, no interrumpieron la marcha de la clase. La oportunidad para lo que se ha llamado política de placer a propósito de lo que los estudiantes hacían con el Canal Uno no existía tanto en este caso, por lo menos al principio. Los estudiantes iban a clase, hacían una serie de preguntas y comentarios, tomaban sus asientos y cooperaban con los profesores. Sus actitudes eran en su mayor parte o ignoradas o excusadas

por los profesores, que consideraban que una cierta dosis de negativismo y de lamentación es normal en la conducta de los adolescentes en la escuela.

Lo primero que se hacía en cada clase era repartir las fichas, cosa que duraba unos diez minutos, a causa de su enorme cantidad. Los profesores iban pasando una grapadora, cosa que aprovechaban los alumnos para pasárselo bien individualmente, quedándosela en vez de pasarla al siguiente, haciéndola deslizar por el suelo y normalmente empleándola para llamar la atención y retrasar el inicio de las fichas.

Los profesores empezaban la lección conectando la primera lección de la cinta. Una voz de hombre iba leyendo la información, y los alumnos tenían que seguir las explicaciones sobre las fichas. La voz explicaba entonces cómo rellenar la ficha y decía: «Ahora apaga el magnetofón y rellena la ficha». Los profesores, que, dada la inmensa cantidad de trabajo que les había caído encima para cumplir con los requisitos administrativos de información y control, empleaban este tiempo para el requerido papeleo aparte en su mesa, se olvidaban muchas veces de cumplir la orden, y los alumnos gritaban: «¡Apaga el magnetofón!». Después de unos minutos, el profesor volvía a conectar el magnetofón y la voz leía las respuestas, mientras se suponía que los estudiantes iban corrigiendo las preguntas. A medida que transcurría la lección, muchos alumnos se limitaban a esperar las respuestas para rellenar la ficha. Después de completar la ficha, la voz decía: «Si quieres continuar...», lo cual era una invitación para pasar a la siguiente ficha. Esta invitación solía responderse invariablemente con respuestas como: «¡Pero si no queremos!». Un profesor, como si tarareara una canción, decía: «Oh, sí queremos, sí queremos». (Después de una de las primeras clases, este profesor dijo: «No creo que haya sido un buen día, los niños no han aprendido gran cosa». Comentario sorprendente, puesto que los estudiantes habían estado muy atentos, habían rellenado las fichas y lo habían hecho todo conforme al plan previsto. Sin embargo, expresaba la intuición del profesor de que ese material, transmitido por cinta, no era muy efectivo.)

Mientras sonaba la voz monótona del magnetofón, los estudiantes hallaron múltiples maneras de divertirse sin hacer ruido ni interrumpir la clase. Se peinaban, limpiaban sus zapatillas, soñaban despiertos, hacían garabatos o afilaban lápices. Una chica se pasó todo el rato sacando de su bolsillo un caramelo envuelto en papel crujiente, desenvolviéndolo y llevandoselo a la boca disimuladamente. Estas actividades eran normalmente silenciosas y privadas; en todas las clases de esta unidad, los estudiantes se comportaban externamente muy bien. Estas diversiones raras veces interrumpían la clase. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes estaban muy callados y realizaban sus fichas. Había razones importantes para ello.

El señor Miller decía que el departamento de matemáticas tenía fama de ser muy estricto, y los alumnos de séptimo, nuevos en la escuela, se dejaban intimidar algo por ello. Constantemente se les decía a los estudiantes que a) después de la unidad, los profesores decidirían qué alumnos pasarían a la clase de matemáticas de octavo, y b) deberían completar y guardar sus fichas porque podrían utilizarlas

para el examen de la unidad. Para muchos, la posibilidad de pasar a octavo —determinada por su comportamiento, sus notas acumuladas, además de la nota del examen de la unidad, y la nota de matemáticas— contribuía a su buena conducta durante la unidad.

Durante las lecciones magnetofónicas, los profesores pasaban el tiempo de diferentes maneras. Algunos corregían deberes de otras clases y aprovechaban el tiempo sacándose de encima parte de lo que se consideraba una rutina interminable. Al principio, parecían tolerar mejor estas lecciones con el magnetofón, probablemente porque les proporcionaba un tiempo extra para preparar clases, tiempo que en esa escuela se limitaba a cuarenta y cinco minutos diarios. (En algunas escuelas, a causa de la crisis fiscal concomitante a la restauración conservadora, cuarenta y cinco minutos diarios parecen un lujo, pues la dirección descarta cualquier tiempo extra para disminuir los costes.) Pero el día cinco, la oportunidad de ocuparse con otros trabajos ya no era absorbente. Un profesor empezó a dar paseos por el aula, se quedó mirando cinco minutos un cartel, miró por la ventana y, finalmente, se paró cerca de nosotros (Susan) y dijo: «Estoy harto de estas cintas». Un profesor bostezó mientras pasaba una cinta. En el quinto día, como la mayoría de los días, la tarea principal del profesor consistía en distribuir las fichas y manejar el magnetofón. Si todas las cintas y fichas diarias se empleaban y se terminaban de acuerdo con el plan, quedaba poco tiempo, o ninguno, para preguntas y discusiones. En todas las clases, además de supervisar el uso y distribución del material, los profesores tenían poco que hacer, pues las cintas y las fichas establecían el contenido y la forma de la lección.

Sin embargo, los profesores no siempre se sentaban pasivamente y observaban; también intervenían en las lecciones planificadas. El señor Miller apagó un día el magnetofón para explicar un concepto. Más tarde nos dijo a uno de nosotros: «Tenemos que discutir y clarificar algunos conceptos, para limar las asperezas de estas fichas». No obstante, a causa de esta interrupción, ya no reanudó el programa, de modo que no se llegó al final de la cinta. La señora Wilson perdió un día entero a causa de una asamblea e intentó comprimir dos días explicando ella misma resumidamente las lecciones. «Hoy tenemos que ponernos al día, por lo que no podemos ir al laboratorio.» La señora Linder detuvo una lección para clarificar una fórmula matemática, cuya inclusión le había irritado porque, como dijo más tarde, «si hubiera visto primero la lección... la hubiera quitado; los estudiantes de séptimo lo desconocen, no debería estar ahí». Al sexto día, ella misma modificó la programación de organigramas al pedir a sus estudiantes que escribieran un organigrama sobre un tema elegido por ellos, cosa que, como ella nos explicaría después a uno de nosotros, «era más interesante para los estudiantes».

El señor Nelson explicó que los ordenadores son «tontos» porque funcionan según como están programados y no pueden utilizar la razón ni el sentido común. Ofreció diferentes ejemplos del tipo de errores cometidos por los ordenadores, como errores en cálculos astronómicos que cualquier humano habría reconocido inmediatamente, pero que, por supuesto, un ordenador no podía. El señor Nel-

son solía completar las lecciones a fin de aumentar el interés y la comprensión de los estudiantes. Si bien se afanaba también por respetar el calendario, tenía suficientes conocimientos para suplir y enriquecer las lecciones diarias.

El señor Miller se tomó tiempo un día para ejemplificar la diferencia entre discos de trece y de dieciséis sectores. El programa de ordenador seleccionado para el trabajo de laboratorio era un disco de trece sectores. Los estudiantes tendrían que hacer algunas cosas más en el laboratorio al día siguiente y quería que lo entendieran. El caso es que esta explicación sobre los sectores no era importante, pero suponía un intento de desmitificar al ordenador, de ayudar a los estudiantes a entender por qué el ordenador respondía de la manera que lo hacía. De hecho, era el aura «mística» del ordenador lo que intentaba evitar la Unidad de Capacitación Informática en sus finalidades más generales. Los profesores poco familiarizados con los ordenadores no podían explicar, por supuesto, este tipo de cosas. En las otras clases, la incompatibilidad entre sectores no se explicaba y sólo se decía a los estudiantes que «emplearan primero este disco, y luego el disco del programa».

Los profesores dieron más explicaciones en clase que las profesoras, principalmente porque estaban familiarizados con la unidad y eran más entendidos en ordenadores, por las razones que veremos más tarde. De todos modos, también ellos estaban obligados a seguir la programación, y sus excursos para «limar las asperezas» les hacían perder tiempo indefectiblemente. Completar el plan diario de la programación era importante para todos los profesores, porque a) las lecciones diarias eran demasiado largas para dejarlas para el día siguiente; b) el horario del laboratorio de informática y la terminación de la unidad estaban fijados; c) algunas lecciones constituían secuencias naturales; y d) la prueba final de la unidad estaba relacionada con la información de las cintas y de los vídeos. Por tanto, el tiempo empleado por los profesores para explicar los «porqués» de los ordenadores había de ser forzosamente breve o nulo. Dedicar a ellos un tiempo excesivo pondría en peligro la conclusión de la unidad en las dos semanas.

Aquí hay dos puntos importantes. Uno es que si bien los profesores, en diferentes grados, detenían las cintas y aclaraban, explicaban o enriquecían las lecciones, ninguno intentaba a) suprimir la lección; b) cambiar la naturaleza de las lecciones; o c) cambiar la unidad. El segundo punto es que, en el contexto de un currículo denso y apretado y de una intensificación del proceso de trabajo, si los profesores intercalaban discusiones, inevitablemente desbordaban los límites horarios. Esto aceleraba el ritmo de la unidad al intentar luego recuperar el tiempo perdido. Así, los profesores comprendían que tenían que respetar el horario porque ellos y los estudiantes eran responsables de llegar hasta el final. Por tanto, la terminación de la unidad dependía sobre todo del seguimiento del programa, y este fin instrumental normalmente prevalecía sobre las actividades originadas por los alumnos o los profesores, aun cuando los profesores se sintieran cada vez más a disgusto. El aprendizaje de cosas (saber «que») y de conocimientos operativos (saber «cómo») de bajo nivel dominaba esta situación de manera casi «natural». Esto por lo que se refiere a la formación crítica.

Las tareas en el laboratorio, ¿son realmente prácticas?

Los tres días que los estudiantes se reunían en el laboratorio eran muy Bife-tes de los días corrientes a causa del uso de los ordenadores. Al tercer día los estudiantes tenían que seleccionar y utilizar los programas a partir de un disquete tutorial. El entusiasmo general sólo se vio disminuido por el hecho de que los estudiantes tenían que trabajar en grupos de tres o cuatro por ordenador, lo que, en clases de cuarenta y cinco minutos, significaba que cada uno de ellos tenía muy poco tiempo para hacer prácticas con el ordenador.

En los días tercero y noveno, el plan consistía en que media clase trabajara con el profesor en un ordenador con un programa de simulación, mientras que el resto de la clase compartía los seis ordenadores restantes y tenía que completar una ficha de laboratorio y escribir sus propios programas, fundamentalmente porque los profesores no tenían tiempo de ayudarles, dada su sobrecarga laboral. La señora Linder reconocía esto y más tarde dijo que no le gustaba el plan de trabajo porque, al trabajar con el grupo grande en los programas de simulación, no podía dar vueltas y ayudar a los estudiantes que intentaban escribir un programa.

Los días de laboratorio eran con mucho los más agradecidos por los estudiantes y estaban programados para obtener una experiencia práctica. Ahora bien, como sólo había siete ordenadores disponibles, los alumnos tenían que trabajar en grupos de dos o, como en el tercer día, en grupos de tres o cuatro. Como los períodos eran de cuarenta y cinco minutos, la mayoría de los estudiantes pasaban más tiempo observando el uso del ordenador que usándolo realmente. Muchos educadores consideran que es preferible tener a los estudiantes trabajando por parejas que individualmente con el ordenador, ya que promueve la interacción y el aprendizaje con otros. No queremos oponernos a esta demanda. Pero cuando los grupos son de más de dos, resultan poco funcionales, porque el interés individual desaparece al no poder los estudiantes sentarse ni observar cómodamente los ordenadores. Indefectiblemente, muchos estudiantes se sentaban y se dedicaban a conversar sobre cuestiones ajenas mientras esperaban «su turno», que a veces no llegaba. Por tanto, el tiempo de prácticas con el ordenador era muy limitado.

A pesar de ello, los estudiantes iban al laboratorio y normalmente se mostraban contentos de estar allí. Si les tocaba practicar menos, se conformaban con observar. Las prácticas en el laboratorio, por naturaleza, ponen en funcionamiento la actividad y la capacidad exploratoria, lo que supone un contraste con las clases impartidas en las aulas corrientes.

El control final

El control final de la Unidad de Capacitación Informática al décimo día era un examen de respuestas cortas sobre las fichas, cintas y vídeos. Los estudiantes podían utilizar sus apuntes y fichas para completar el control, que se componía de

comparaciones, enumeraciones y respuestas breves (rellenando espacios en blanco) como las siguientes:

Indica tres maneras de poner información en los documentos para imprimir
 El primer ordenador se construyó en Filadelfia y se llamaba
 Pon el resultado de cada programa en la línea final.

A propósito del carácter relativamente reductivo del examen, el señor Nelson dijo que él se preguntaba si el control realmente medía lo que era más importante. La señora Linder, a quien el control no le acababa de gustar, dijo: «Creo que el control final podría hacerse mejor; algunas de las preguntas eran ambiguas y el vocabulario en el cual se insistía al principio era demasiado técnico». La señora Kane opinó que debería haber una ficha de repaso para las «cosas realmente importantes», más que permitir a los estudiantes usar sus apuntes en el examen. La señora Wilson dijo que los estudiantes «pasaron bien» el control y los demás profesores se refirieron a los resultados del control como aceptables. En general, parecía que los profesores no daban mucha importancia al control o a los resultados, aunque los estudiantes, a los que se les había advertido repetidamente que «esta unidad se tendrá en cuenta y las notas contarán para la calificación», se lo tomaron muy en serio y trabajaron concienzudamente en el control.

Ahora bien, es importante recordar que el material sobre las consecuencias de los ordenadores en la sociedad se estudió *después* de haber finalizado el control. Así, las presiones por enseñar los «hechos» relativos a los ordenadores —entendiendo por «hechos» un conocimiento y unas capacidades técnicamente orientados— restaron importancia al conocimiento de orientación crítica. La política del conocimiento oficial en una época conservadora significa en la práctica que el conocimiento sobre el lugar de la tecnología en la sociedad es un saber de rango inferior. Las definiciones conservadoras de la tecnología, como conjunto asocial de habilidades técnicas y mecanismos neutrales, se han convertido en la norma. Lo cual no ha requerido la conspiración de los grupos dominantes. Se ha impuesto simplemente en forma de sentido común.

La reconstrucción de los profesores

En posteriores entrevistas y en una reunión del departamento, los profesores hablaron de sus impresiones sobre la unidad. El señor Nelson, uno de los promotores, dijo: «Me he sentido paralizado. Hay cosas que probablemente hubiera hecho de otra manera, pero veía que las tenía que controlar». Puesto que el señor Nelson tenía conocimientos de informática, no dependía tanto de la unidad, y él, más que los demás, ampliaba los temas de las lecciones diarias.

Curiosamente, no todos los profesores creían que el uso de unidades preparadas fuera necesario, ni siquiera probable en los años siguientes. El señor Nelson

no se ha visto presionado a usar la unidad en el futuro, y explica que ahora existe como «un recurso para aquellos que lo quieran», y que, en la medida en que se a_n «cubierto» los objetivos, no hay que hacerlo de la misma manera en todas las `lias. Esto es coherente con la práctica diaria en el departamento de matemáticas. donde todos los profesores usan el mismo libro de texto y cubren los mismos objetivos. de modo que, como dice el señor Miller, «sabes que todos los estudiantes han sido expuestos a las mismas cosas».

Sin embargo, es importante decir que muchos de los profesores optan por *continuar* usando el «currículo en un carrito» en su forma actual, aunque reconocen que minimiza su capacidad por incidir en el currículo y que están relativamente «paralizados». Como se ha indicado antes, la unidad proporciona un tiempo «extra» que los profesores pueden usar y usan para ponerse al día en cuestión papeleo y preparación de clases. Por ejemplo, cuando se preguntó a la señora .a:- e cómo valoraba el empleo de cintas, contestó:

Bueno, estaba bien. [...] Quiero decir, naturalmente, que era aburrido y monótono, pero durante esos momentos desconectaba. Yo empleaba ese tiempo para trabajar en una nueva unidad, o [en algún trabajo del consejo escolar], y durante la audición de las cintas hacía otras cosas. Intentaba disimular que me aburría, pero realmente no me preocupaba; después de todo, sólo eran dos semanas. Y durante ese tiempo no tenía que preparar nada, todo estaba preparado... y no tenía que corregir nada durante dos semanas. [...] Si cambiara las cosas el año que viene, hablaría más, pero también usaría bastantes de aquellas cintas; quizás no todas, pero sí muchas de ellas.

No podemos entender esta respuesta a menos que la situemos en la realidad de la sobrecarga laboral de los profesores, creciente en muchas áreas, sobre todo cuando aumenta el número de alumnos de las clases y disminuye la contratación de profesores (a la vez que hay muchas suspensiones temporales de empleo) en un número considerable de distritos escolares de todo el país. La señora Kane daba clases a cinco grupos consecutivos de matemáticas de séptimo grado y, si bien reconocía que las cintas le aburrían, aprovechaba el tiempo que le brindaban estas dos semanas para ganar tiempo y aliviar la presión que implica estar al día en la planificación y preparación de cinco clases de matemáticas. Era consciente de que la unidad marginaba su propia autonomía curricular, pero no se resistió a desempeñar el papel que se le asignaba. Al contrario, interpretaba y empleaba la unidad como compensación a una labor rutinaria que, de no ser por eso, resultaba abrumadora; empleaba el tiempo «extra» que le proporcionaba y no mostraba disconformidad con ello.

Su colega, la señora Linder, también hablaba de la intensidad de su trabajo y decía que no le gustaba su horario porque «no hay descansos durante el día, ni tiempo para corregir, ni para programar... No llegas a conocer a los estudiantes uno por uno... Tengo un plano de los asientos con los nombres de los alumnos que los ocupan». Por tanto, la unidad empaquetada, lista para el uso y con poco que corregir proporciona algunas ventajas a profesores cuya dedicación habitual

al trabajo es mucho más intensa, situación que está empeorando en muchas escuelas de todo el país.

Para algunos profesores, pues, un currículo que separara concepción y ejecución puede parecer a veces beneficioso, como resultado de las realidades contradictorias con que se enfrentan y de las contradicciones en su propia conciencia. La unidad, además de proporcionar tiempo a los profesores, ofrece también ayuda pedagógica e información sobre ordenadores que resulta útil a juicio de la señora Wilson, profesora con un año de experiencia y poco familiarizada con las máquinas. La señora Wilson dice que las cintas la ayudan porque aprende sobre ordenadores al mismo tiempo que los estudiantes y se anticipa usando las mismas lecciones, aunque «desconecta» cada vez más conforme va aprendiendo. Enseñar una unidad para la que no está preparada la intimida, y acogió con alivio una unidad preparada en que podría conectar el magnetofón y usar fichas. Cuando se le pregunta por el contenido de la unidad, dice: «Creo que cubre los puntos más importantes... aunque en realidad no sé mucho de ordenadores».²⁷ La señora Wilson, en general, manifiesta una opinión positiva sobre la unidad.

Pese a que todos los profesores tienen un horario igual de intenso, no todos interpretan igual las ventajas e inconvenientes de la unidad. Por ejemplo, la señora Linder está bastante afligida tanto por la forma como por el contenido. Su objeción principal es que prefiere hacer sus propias programaciones. Dice:

No se necesita ser profesor para enseñar esta unidad. Lo único que tienes que hacer es conectar y desconectar el magnetofón. [...] Yo hubiera hecho las cosas de manera algo distinta. Tengo suficiente base informática para hacer las cosas de manera algo distinta, si tuviera tiempo para prepararlo... Dependes completamente del programa, de las cintas y de las fichas que recibes [...] Pedí con insistencia que quería ver la unidad, pero aún no estaba preparada, y se me dijo: «No te preocupes, no hay mucho que hacer, sólo son cintas». Pero estas dos semanas no me han gustado. Lo supe cuando terminamos. La auxiliar podría haberlo hecho, lo único que tenía que hacer era conectar y desconectar.

Estos comentarios se repiten en otras partes y en boca de otros profesores, aunque quizás no de una manera tan evidente. En diferentes grados, muchos piensan que algo se pierde cuando se recurre tanto al «currículo en un carrito». Ahora bien, de manera general, los profesores aceptaron estas dos semanas tal

27. Esta respuesta, con todas sus contradicciones, es históricamente similar a las llamadas de los profesores del siglo XIX para la provisión de libros de texto normalizados. Como indiqué en el capítulo 2, muchos profesores, especialmente profesoras jóvenes, se sentían literalmente explotados por los bajos sueldos, las pobres condiciones de trabajo y un currículo en expansión para cuya enseñanza se sentían mal preparados o, más normalmente, disponían de poco tiempo para preparar sus lecciones con calidad. El texto normalizado era una manera de solucionar algunas partes de este problema, pese a que, al mismo tiempo, vieran recortada su autonomía emergente. Algunos elementos de esta historia se encuentran en Marta Danylewycz y Alison Prentice, «Teachers, Gender and Bureaucratizing School Systems in Nineteenth Century Montreal and Toronto», *History of Education Quarterly* 24, (verano de 1984), págs. 75-100.

como estaban originariamente planeadas y no alteraron notablemente el currículo homologado. ¿Cómo se entiende esto?

Diferencias de género e intensificación del trabajo educativo

La retórica sobre la capacitación informática con frecuencia no es más que eso: retórica. A pesar de los fines meritorios del personal y del distrito escolar, y de la gran cantidad de trabajo aportado por los profesores, el currículo se reduce otra vez a fichas, a un estilo impersonal basado en material prefabricado y a unos exámenes tipo «test».

Buena parte de ello sólo puede entenderse si uno refiere estos intentos por reformar el currículo a lo que se ha puesto en evidencia a lo largo de este libro: la crisis fiscal del Estado. Los sistemas escolares suelen verse atrapados entre dos objetivos enfrentados: el de la acumulación y el de la legitimación. Deben a la vez servir a la economía, especialmente cuando está en crisis, y al mismo tiempo mantener su legitimidad en una amplia variedad de grupos. La crisis fiscal hace casi imposible que las escuelas tengan suficientes recursos para alcanzar todos los objetivos que pretenden alcanzar; ahora bien, no intentar lograr una serie de objetivos ¿diversos significa para un sistema educativo perder aún más su legitimidad a los ojos del público, algo que la derecha ha realizado de forma magistral. Dado esto, muchos objetivos son simplemente simbólicos. Se emplean como meros argumentos retóricos para comunicar al público que las escuelas de hecho están haciendo lo que los grupos en cuestión quieren que hagan.

Pero no todos los objetivos son totalmente retóricos. Muchos profesores se *co?nprometen* con ellos y se los toman en serio, convencidos de que vale la pena lograrlos y dedicarles enormes cantidades de tiempo adicional. Estos profesores se autoexplotarán, trabajando con escasos recursos financieros y a ritmos intensificados, tratando de superar las presiones contradictorias a las que se hallan sometidos. Al mismo tiempo, de todos modos, la sobrecarga de trabajo suplementario creará una situación en la que la consecución total de estos objetivos será imposible.

Esta escuela desarrolló una Unidad de Capacitación Informática bajo las mismas condiciones y con las mismas intenciones con que muchas escuelas están actualmente desarrollando currículos similares. En la mayoría de los distritos escolares, contar con profesores que tengan conocimientos de informática, con suficientes ordenadores, con tiempo adecuado y un horario flexible es más un deseo que una realidad. Los señores Nelson y Miller trabajaron intensamente durante un mes para desarrollar un currículo que proporcionaría una experiencia inicial para los alumnos de séptimo grado. La unidad que desarrollaron era bastante significativa porque ejemplificaba cómo el proceso de transformar un objetivo de carácter muy general como el de la capacitación informática en un currículo específico estaba mediatizado por los factores organizativos «dados», por los recursos

—tanto humanos como materiales— propios de la escuela y por las divisiones de género, punto sobre el que pienso volver enseguida.

Es evidente que la estructura de la unidad y su horario, así como la carga pedagógica y burocrática que recaía sobre estos profesores, dificultó que éstos contribuyeran a configurar el contenido, a no ser con añadidos y aclaraciones breves y ocasionales. Lo que se utilizó fue un currículo «enlatado» o prefabricado. Con todo, algunos profesores lo valoraron como una solución práctica y sensata a los problemas de horario, recursos y «capacidades».

Ciertamente, la condición más importante era el tiempo disponible para planificar el currículo, tanto a corto como a largo plazo. En esta escuela sólo había dos profesores preparados técnicamente para enseñar esa unidad. Los demás no tenían tiempo para prepararse para el nuevo currículo en las clases, ya que la unidad tenía que realizarse en las diez primeras semanas del curso. La manera en que el distrito compensó individualmente a los profesores por su falta de tiempo para preparar el currículo fue pagando a dos profesores por el desarrollo de la unidad para el departamento. Sin embargo, la ausencia de tiempo para planificar un currículo completo es algo característico de las escuelas, tanto más cuanto más arrecian los ataques contra las escuelas. Así, la solución del «currículo en un carrito» tiende a ser una respuesta generalizada a las demandas de los nuevos proyectos curriculares en muchas escuelas, especialmente desde el momento en que otras respuestas requerirían más dinero, algo que no puede esperarse en los tiempos de crisis fiscal que atraviesa el Estado.

Esta práctica compensa a los profesores por su falta de tiempo, al proporcionarles unos currículos prefabricados en vez de cambiarles las condiciones básicas para que haya el tiempo de preparación adecuado. En lo inmediato, algunos profesores pueden interpretar esto como algo útil y tenerlo en cuenta como recurso. Pero en un contexto más amplio, priva a los profesores de un componente vital del proceso curricular. Con el tiempo, estas prácticas de compensación a corto plazo funcionan como privaciones, porque limitan el alcance intelectual y emocional del trabajo de los profesores. Esta privación estaba específicamente reconocida y articulada por la señora Linder en su cita del final de la sección anterior. Como profesora experimentada y deseosa de asumir todas sus responsabilidades, expresaba sus sentimientos de alienación e insignificancia al decir que «no se necesita ser profesor para enseñar la unidad» y que no le preocupaba estar ausente y que un sustituto tuviera que ocuparse de sus clases durante la unidad. Su capacidad y sus responsabilidades en el currículo habían sido usurpadas y esto le fastidiaba. Así, mientras que, en lo inmediato, la disponibilidad del «currículo en un carrito» era interpretada positivamente por algunos profesores, a largo plazo funciona como compensación y no como alivio del problema para el que se había contemplado como solución: el del tiempo y el de la «pericia».

Sin querer ser esencialistas, es importante decir aquí que la condición del tiempo debe examinarse en términos *de género*. Eran las profesoras, y no los profesores, del departamento de matemáticas las que se veían como peor preparadas

para enseñar sobre ordenadores, y las que más dependían del material de la unidad. Normalmente, la capacitación informática para los profesores en activo se logra mediante cursos en universidades o en el distrito escolar, o bien estudiando cada uno por su cuenta; todos los casos precisan de una cantidad considerable de tiempo fuera de la escuela. Tanto el señor Miller como el señor Nelson habían participado en un número considerable de cursos universitarios sobre ordenadores en la educación. Dadas las características de género del trabajo doméstico, tan apreciadas por la nueva derecha, muchas mujeres, como las que se ocupan de sus hijos y de la casa, como la señora Linder, o las que son madres divorciadas o solteras, pueden tener mucho menos tiempo extraescolar para asistir a cursillos complementarios y preparar nuevas asignaturas. Por tanto, cuando se requiere un nuevo currículo como el de capacitación informática, muchas profesoras pueden depender más del uso de materiales curriculares preparados que la mayoría de los profesores. En estos casos, la intensificación conduce a una creciente dependencia respecto de «expertos de fuera». Reconocer la existencia en la sociedad de unas relaciones patriarcales es, pues, esencial para comprender por qué se produce el currículo tal como hemos visto y cuáles son sus consecuencias.

No obstante, es absolutamente fundamental decir que, al mismo tiempo, la dedicación al entorno que se encarna en una ética del cuidado y la sociabilidad —dedicación que con tanta frecuencia forma parte de la experiencia diaria de las mujeres y que es clave para una educación digna de su nombre— puede proporcionar los recursos para contrarrestar estos modelos curriculares racionalizados.²⁸ El sentido de pérdida, de ausencia de comunidad, el esfuerzo por personalizar y reducir el anonimato, todo esto permite restablecer la memoria colectiva de la diferencia. En esto las profesoras pueden tener algunos de los recursos más importantes para el ejercicio de la resistencia frente a los poderosos.

Estas indicaciones sobre las diferencias por razón del género son significativas en otro sentido. Sería demasiado fácil acusar a las profesoras de limitarse a seguir el «currículo en un carrito» y, por tanto, de participar en la degradación de su propio trabajo y de contenerse con un currículo basado en un saber meramente operativo. Esto, creemos, sería un error mayúsculo.

Como han sugerido algunos comentaristas, las vidas reales de muchas profesoras, cuando se observan de cerca, se complican por el hecho de que, al volver a casa agotadas tras un trabajo escolar intensificado, se encuentran con las exigencias físicas y emocionales de la casa, la cocina, los niños, etc. Como quiera que muchas profesoras realizan ya dos trabajos, su reserva y su «falta de entusiasmo» ante cualquier trabajo adicional están lejos de ser una respuesta simplista a la «innova-

28. Véase, por ejemplo, Carol Gilligan, *In a Different Voice*, Cambridge, Harvard University Press, 1982, aunque se le ha calificado de esencialista. Para una discusión general del tema del género y la experiencia, véase R. W. Connell, *Gender and Power*, Stanford, Stanford University Press, 1987; y Leslie Roman y Linda Christian-Smith, con Elizabeth Ellsworth, (comps.), *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture*, Filadelfia, Falmer, 1988.

ción». Más bien es una estrategia realista para enfrentarse diariamente con las dificultades de la realidad objetiva.¹

Necesitamos recordar que no hacer nada es también una forma de acción. Aunque no siempre es el resultado de decisiones conscientes, puede tener serias consecuencias.³⁰ Las profesoras, como los demás trabajadores, pueden oponerse abiertamente a la intensificación, a la pérdida de su autonomía y a la desprofesionalización. En otros momentos, desde el exterior puede parecer que ellas aceptan «pasivamente» la separación entre concepción y ejecución o la desprofesionalización de su trabajo. Sin embargo, como sabemos por un gran número de investigaciones, la mayoría de personas, en su trabajo, intentan asumir incluso las experiencias más alienantes y adaptarlas en su propio beneficio, aunque sólo sea para mantener el control sobre su propio trabajo con objeto de evitar la alienación y el aburrimiento³¹ o, como en este caso, para resolver problemas igualmente reales originados por las condiciones de escasez económica, exceso de trabajo, burocracia y presiones y obligaciones externas.

Los profesores no se dejan engañar, no son los simples muñecos pasivos que los modelos estructuralistas querían hacernos creer. Su capacidad de actuar, sus acciones en determinadas situaciones, como éstas, pueden tener resultados contradictorios. Cuando elaboran sus respuestas a la crisis —crisis de la economía, de las relaciones de autoridad y de la enseñanza—, pueden mostrar elementos de «buen juicio» y «mal juicio» en tensión unos con otros. Ahora bien, el hecho de que *elaboren* estas respuestas muestra una vez más la posibilidad misma de la diferencia. En una época en que la derecha querría mercantilizar la educación³² y transformar otra vez nuestras escuelas en fábricas o en mecanismos de estratificación social basados cada vez más en el capital cultural de las elites, esta posibilidad no es de poca importancia. Estas elaboraciones *no* están predeterminadas. Pueden reconstruirse de manera que nos permitan unírnos con profesores para desafiar la redefinición de las capacidades y del poder que actualmente está en marcha. Como se ha visto en el capítulo 2 al hablar de las «posibilidades progresistas», no es sólo una posibilidad conceptual, sino que se está llevando a la práctica en la vida diaria de muchas escuelas. Hacer que se relacionen profesores como

29. Sandra Acker, «Teachers, Gender and Resistance», *British Journal of Sociology of Education* 9, (n. 3, 1988), pág. 314. Véase también Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos]. Como indica Connell: «No importa lo atractiva que sea una propuesta en principio, si hace que sea más difícil para ti llevar una clase; si incrementa la presión emocional sobre ti, si te carga aún más el trabajo, entonces no lo hagas». R. W. Connell, *Teachers' Work*, Boston, Allen and Unwin, 1985, pág. 181.

30. Acker, «Teachers, Gender and Resistance», pág. 307.

31. Para una revisión de parte de esta bibliografía, véase Apple, *Education and Power* [Educación y poder], págs. 66-90; y Alice Kessler-Harris, *Out of Work*, Nueva York, Oxford University Press, 1982.

32. Apple, *Teachers and Texts* [Maestros y textos], págs. 128-149 y Apple, «Redefining Equality». Para un análisis teórico más general de este proceso de adaptación y qué recursos conceptuales podrían ser necesarios para entenderlo en toda su complejidad, véase la densa, aunque importante, obra de Philip Wexler, *Social Analysis and Education*, Nueva York, Routledge, 1988.

los aquí descritos con los que están comprometidos en una lucha más general contra la reconducción derechista de la práctica educativa es una tarea esencial, algo que se está consiguiendo ahora con el crecimiento de *Repensar las escuelas* y grupos como la Coalición Nacional de Activistas Educativos. Así, hay posibilidades, no sólo límites, en la política del conocimiento oficial. Estas posibilidades pueden quizás crecer ahora que la derecha más dura tiene menos poder en el actual gobierno de la nación.

Las luchas por aumentar estas posibilidades, con todas sus dificultades y contradicciones, no las protagonizan «sólo» los profesores aquí descritos, de todos modos. También las protagonizan los que escriben libros como éste. Ahora es el momento de dirigir nuestra atención no hacia las actividades de «los demás», sino hacia las nuestras propias. ¿Qué hago yo, qué hacemos nosotros en una época de resurgimiento derechista? Las historias que cuento en los siguientes dos capítulos —que son historias de penas y alegrías— pertenecen al ámbito de mi propio trabajo y a un contexto más amplio, el de los intentos ininterrumpidos —incluso en un ámbito «pequeño» o «limitado» (mejor sería decir «local») — por impedir la evolución de la enseñanza hacia la derecha que tantos de nosotros estamos sufriendo. No son historias grandilocuentes y carecen del alcance político y cultural del trabajo que desarrollo con sindicatos, grupos de activistas y de disidentes, trabajadores culturales y otros, tanto aquí como en el extranjero. Sin embargo, cuento estas historias para volver al punto de donde partimos, para que pueda empezar, como ya he mencionado en el capítulo 1, un diálogo interno entre vosotros y yo. Como con todos los textos, estas historias pueden invitar a diferentes tipos de lectura. Las lecturas que yo hago no cierran la puerta a otras lecturas posibles.

«¡PERO SI SOY BUENA!»: EL ARTE Y LA POLÍTICA DE CREACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO EN LAS ESCUELAS

Introducción

El capítulo anterior se ha centrado en ver cómo un tipo concreto de tecnología se emplea de maneras que no son las más democráticas, dadas las presiones que los grupos conservadores, los empresarios y la nueva clase media han hecho sobre la escuela para asegurar que los estudiantes estén «técnicamente capacitados» para afrontar las necesidades de la economía. Pero hay alternativas que permiten un tipo distinto de producción de conocimiento. Quisiera describir cómo pueden éstas operar en escenarios reales, con estudiantes reales. Y lo haré basándome en mi propia experiencia personal. La historia que voy a contar ilustra no sólo la posibilidad misma de una pedagogía y de un currículo más críticos; también destaca las tensiones y los conflictos que surgen cuando alguien trata de hacer algo distinto.

Como ya he indicado antes en este libro, las historias que cuento en este capítulo y el siguiente pretenden ofrecer sugerencias. Nos hablan de «soluciones» temporales, no de soluciones finales. A veces suscitan tantas preguntas importantes como las que responden. Pero si no hay ningún discurso ni acto político (y educativo) cuyo «progresismo» esté siempre garantizado en cualquier dinámica social, entonces cabe esperar que todas nuestras soluciones sean contradictorias. Aunque hablo de actividades y esfuerzos locales, no obstante, esto *no* debe interpretarse en absoluto como abandono de los planteamientos estructurales. Al contrario, querría situar las cuestiones «mayores» y «menores» en su contexto local. Después de todo, éste es el nivel en el que actuamos.

Aquellos de ustedes que estén familiarizados con mi trabajo y con los capítulos anteriores de éste libro, saben bien que abordo los temas educativos de una manera distinta de otros educadores.¹ Más que ver nuestra tarea como una bús-

1. Véase Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículo], 2ª ed., Nueva York, Routledge, 1990; Michael W. Apple, *Education and Power* [Educación y poder], Nueva York, Rou-

queda de procedimientos eficientes para hacer aprender a los alumnos el conocimiento seleccionado ya en el currículo, insto a que nos preguntemos, en primer lugar, *de quién* es este conocimiento. Esto es, he propuesto que nos tomemos muy en serio las complejas conexiones entre lo que enseñamos en las aulas y las relaciones desiguales de poder en el conjunto de la sociedad. El poder, por supuesto, es tanto social como personal. No significa sólo el intento de un grupo de dominar a otro; como he explicado en el capítulo 3, también se refiere a la capacidad de la persona o del grupo para *crear* las condiciones y los significados sociales que hagan la vida más satisfactoria.

Estos no son temas abstractos. Tienen su influencia en casi todo lo que hago como educador, especialmente en los cursos sobre desarrollo curricular que doy. Aquí trato de abordar prácticamente las cuestiones de poder y la producción de significado personal.

No abordo el tema del diseño curricular como un problema técnico que se haya de resolver mediante la aplicación de modelos racionalizados. Antes bien, siguiendo una larga tradición de educadores, desde Dewey hasta Huebner, concibo el currículo como un proceso complicado y continuo de diseño ambiental. Así, no debemos pensar en el currículo como una «cosa», un sumario o un curso de estudio. Al contrario, hay que pensar en él como un ambiente simbólico, material y humano que se ve constantemente reconstruido. Este proceso pone en juego no sólo lo técnico, sino también lo estético, lo ético y lo político, si es que tiene que dar una respuesta completa tanto a nivel social como personal.¹

En este capítulo voy a insistir en estos temas. Son tan necesarios que no puedo concebir un diseño curricular que no integre sus implicaciones en el núcleo mismo del proceso. Me refiero aquí a actividades que conectan las preocupaciones estéticas de significado personal (de un modo no esencialista) con un claro compromiso ético y político.

Si el currículo es un problema de *diseño*, entonces por su propia naturaleza es un acto estético. En muchos sentidos se parece más a pintar un cuadro que a construir un puente. A causa de ello, y a causa de que la mayoría de los educadores han sido formados para servirse de modelos técnicos de coste/beneficio y de orientación conductista al abordar los problemas curriculares —orientación que ahora está ampliamente difundida, en una época de predominio de modelos empresariales en las escuelas—, es esencial que recuperemos la sensibilidad estética que ha sido arrancada de muchos profesores y administradores. Aunque parezca extraño, creo que se puede hacer resaltar el carácter estético, ético y político del diseño cu-

tledge, rev. ARK, (comp.), 1985; y Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* [Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación], Nueva York y Londres, Routledge, 1988.

2. Véase, por ejemplo, Dwayne Huebner, «Curriculum Language and Classroom Meaning»; James B. Macdonald y Robert R. Leeper, (comps.), *Language and Meaning*, Washington D.C., Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular, 1966; y Dwayne Huebner, «The Tasks of the Curricular Theorist», en William F. Pinar, (comp.), *Curriculum Theorizing*, Berkeley, McCutchan, 1975.

ricular precisamente en uno de los sectores de orientación más técnica: el uso mismo de la tecnología. Lo que hago en un curso titulado «*Curriculo de escuela primaria*» puede servir de referencia. No insisto en la manera habitual en que la tecnología se emplea en las aulas, sino en las posibilidades personales, políticas y estéticas de hacer las cosas de manera diferente en las escuelas. El centro de atención es el cine. Mi propuesta supone una visión y unos usos de la tecnología significativamente distintos de la audiencia cautiva del Canal Uno y de la visión muy limitada de la «capacitación informática» examinada en el capítulo 6, y va más allá de lo que el programa conservador define como conocimiento significativo.

El *currículo primario* se dirige a un amplio espectro de personas: profesores, administradores, trabajadores sociales, bibliotecarios, estudiantes y graduados de dentro y de fuera del sistema educativo, muchos de los cuales proceden de otros países. Casi nadie ha tenido una experiencia «formal» de ningún programa que relacione política, estética, tecnología y currículo. Cuando el semestre termina, casi tres cuartas partes de todas estas personas se habrán introducido en las actividades cinematográficas.

Solemos pensar que la tecnología en la educación es algo así como una «ratonera mejor». Dado un modelo curricular proceso/producto que dice que la educación es buena si nos lleva de A a B de manera eficiente y barata, la tecnología se convierte simplemente en un medio más para introducir un conocimiento previamente seleccionado en las cabezas de los estudiantes. Los filmes se consideran mejores que un árido texto escrito o una charla. Los objetivos no cambian. Sólo cambian los medios. El filme, en esencia, se convierte en un «sistema de distribución» del conocimiento oficial. El profesor envía, el estudiante recibe. La educación funciona como un *banca*.

Si pensamos en el filme no como un «sistema de distribución» de mensajes preseleccionados, sino como una *producción* estética, política y personal, toda nuestra orientación da un giro. Si lo concebimos como una manera que la gente tiene de ayudar a producir sus propias formas críticas de cultura visual, también esto obliga a unos cambios importantes en nuestro punto de vista acerca de la política del conocimiento oficial.

Así como la cultura escrita tiene su propia «gramática» y su propia política,³ lo mismo ocurre con las formas de la cultura visual. Y así como la exploración de la escritura como acto creativo conduce a la autoproducción, también la exploración de las posibilidades inherentes a cada aspecto de la producción visual conduce a poner al descubierto vías alternativas de creación de significados, tanto individual como colectivamente.

La elección del filme y del vídeo responde a una serie de razones superpuestas.

3. Véase Colin Lankshear con Moira Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution*, Filadelfia, Falmer, 1988; Janet Batsleer, Tony Davies, Rebecca O'Rourke, y Chris Weeden, *Rewriting English*, Nueva York, Methuen, 1985; Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, Filadelfia, Falmer, 1988; y John Willinsky, *The New Literacy*, Nueva York, Routledge, 1990.

Una consiste en implicar a los estudiantes en «mi» clase de *currículo de escuela elemental* tan pronto como sea posible, mediante un proceso que muestra, en acción, las conexiones entre los recursos simbólicos, materiales y humanos en un ambiente. En su nivel más práctico, el hacer un filme requiere reflexionar sobre todo ello. En segundo lugar, y también a un nivel muy práctico, quiero mostrar cómo las áreas curriculares en la escuela elemental pueden integrarse mediante proyectos filmicos. Arte, música, matemáticas, ciencia, lengua y lectura, etc., pueden descubrir su mutua pertinencia al ser incorporados al proceso de elaboración del filme. Las relaciones con el «método de proyecto» son aquí evidentes. Tercero, quiero ilustrar cómo la tecnología no es sencillamente una manera más de ir del punto A al punto B en las aulas, sino que ofrece *intrínsecamente* más posibilidades éticas, estéticas y políticas que abren perspectivas muy innovadoras respecto de lo que hoy se hace. Esto nos permite hacer cosas muy diferentes, que pueden ampliar el abanico de capacidades —y sus correspondientes gramáticas— con que profesores y estudiantes son capaces de trabajar. Finalmente, como ya he dicho anteriormente, uno de mis objetivos es reavivar el sentido auténtico de las posibilidades estéticas con los profesores, para ayudarnos —a ellos y a mí a superar la visión de nosotros mismos como «expertos» del «arte» de enseñar y a implicarnos en la producción estética (y política) mediante la confección de filmes individuales o colectivos. Todo esto desarrolla la cultura crítica en diversos aspectos.

Dos son los tipos de trabajo audiovisual que tienden a predominar. El primero implica el uso de película de 16 mm, pero no de la manera en que solemos emplearla. Si hay algo por lo que decididamente no tengo ningún interés es el «filme instructivo»: por ejemplo, las presentaciones densas y aburridas de la agricultura de X producidas por empresas comerciales y casas editoriales. Para mí, las películas de 16 mm no han de considerarse como el «continente» de un contenido prefabricado, sino más bien como algo parecido a una red flexible mediante la cual los estudiantes crean significados. Esto se consigue blanqueando viejas películas de 16 mm. (desenrollándolas literalmente y dejándolas en un cubo de líquido blanqueante para borrar todas las imágenes previas, con lo que se obtiene una película transparente) o comprando una película blanca que normalmente viene en cajas de 30 m de longitud. A continuación se dibuja sobre estas cintas. Uno puede crear animaciones relativamente complicadas haciendo dibujos viñeta a viñeta en la película; o pueden crearse efectos de colores, líneas y formas a lo Jackson Pollock resiguiendo la película al azar con rotuladores. Cuando se ponen diferentes tipos de música (normalmente dejando sonar una cinta durante la proyección del filme, pero a veces con elaboraciones más complejas de sincronización), los efectos pueden ser sorprendentes.

El segundo estilo de trabajo filmico se basa en el uso de cintas de 8 mm (o cintas de vídeo). Dado su tamaño, esta película no permite escribir sobre ella, sino que se usa en la cámara misma para crear animaciones, declaraciones políticas (entre los ejemplos figuran una película hecha por unos estudiantes de secundaria contra las rígidas normas de vestir de su escuela, juicios contra la contaminación,

---l=enes feministas), o simplemente interesantes efectos visuales mediante la explotación de lo que uno puede hacer con movimientos rápidos y lentos, tablas de rotación en una sola toma, *zooms*, etc. Una vez más, el interés no está en la explotación de productos hollywoodienses, sino en jugar (en el sentido más rico del verbo) con el medio para explorar su gramática. El hecho de que esto se haga realmente en cooperación, con pequeños grupos de estudiantes de mi clase o con grupos de estudiantes de primaria y secundaria en escuelas que trabajan con niños que participan en los cursos del «*Currículo de escuela primaria*», crea una experiencia colectiva que es importante en y por sí misma.

Quiero poner un ejemplo concreto de trabajo filmico que se originó en una clase en la que dos estudiantes y yo decidimos trabajar conjuntamente para ver si la producción de un filme como forma integradora y personal podía ser tan innovadora para los niños como pensábamos. Pensamos que la mejor manera de comprobarlo era yendo a un ambiente «difícil». Los tres ya habíamos dado clases en escuelas de barrio y dos de nosotros teníamos experiencia de trabajo con algunos de los niños más difíciles, los ingresados en correccionales. Preguntarnos si podíamos entrar en uno de los correccionales juveniles del Estado, una escuela para «chicas» que tenía fama de ser muy dura, pero en la cual teníamos suficientes contactos y apoyo de un profesor para facilitarnos el acceso.

Entramos en el barracón más difícil. Veintidós chicas de entre catorce y diecisiete años, muchas de color, estaban ante nosotros. Habían ingresado allí por múltiples razones: abandono del hogar, prostitución, drogas, robo, etc., es decir, con todas las etiquetas que el sistema jurídico juvenil pone a los niños con problemas de los sectores pobres, privados de derechos y oprimidos. Ésta es una población en aumento, puesto que la derecha está generando un discurso y una visión cada vez más compartida que legitima la solución de nuestros problemas sociales mediante la encarcelación de muchas personas de color, pobres y marginales. Una cosa estaba inmediatamente clara. Era un grupo de chicas duras. Ambas palabras eran importantes aquí: dureza y chicas. No había duda de que esas adolescentes *estaban* llenas de ira, eran inaccesibles y desconfiadas (a veces por buenas razones). Ahora bien, la dureza encubría su fragilidad. Por dentro solían ser niñas, arrojadas por cuerpos que engañaban, que tenían que ocultar el miedo, la confusión y la falta de autoestima. Muchas de ellas, sin duda, habían tenido desde muy pronto experiencias muy parecidas a las de mi hijo.

Habiendo trabajado con niños como éstos cuando era profesor y monitor juvenil en las escuelas de barrio de Paterson (Nueva Jersey), ya tenía alguna idea de lo que estos niños sentían y una valoración poco romántica de lo que eran capaces de hacer consigo mismos y con los demás. Comenzarnos enseñando dos películas de Norman McLaren, el famoso director canadiense que había sido pionero de muchas técnicas cinematográficas que influyeron en mí. Explicarnos a las chicas el tipo de cosas que podían hacerse con la película y pasamos algún tiempo discutiendo y mostrando cómo proceder, enseñándoles otros filmes que estudiantes como ellas habían hecho. Puesto que la mayoría de estos filmes iban acompañados

de música que gustaba a las chicas, la atmósfera empezó a relajarse. Combinando bromas y seriedad, según un estilo que habíamos desarrollado al trabajar con niños, contestamos a sus preguntas y luego distribuimos trozos de películas y rotuladores de colores, diciéndoles que podían tener más material si lo necesitaban.

Del grupo total, once empezaron a trabajar. El tema que eligieron era simple y muy revelador: la escuela. Lo que empezó siendo una actividad que ellas consideraban una excusa para no efectuar «tareas escolares», pronto se convirtió en algo completamente absorbente, a medida que las chicas se adentraban en el proyecto.

Pronto todas insistió, *todas*— estaban concentradas. Compartían los rotuladores. Hacían entre sí comentarios y críticas no para cortarse, sino para ayudarse. En el aire flotaban bromas y risas, suspiros y muecas, peticiones de ayuda, palabras de satisfacción y de frustración. Unas veces en silencio, otras con alboroto. Era un caos controlado que se organiza y reorganiza sin cesar cuando los niños están muy ocupados en hacer algo lúdico y, a la vez, muy serio para ellos.

Al final del día, se reunieron todos los segmentos del filme —algunos de los cuales eran bastante largos— para hacer el montaje. Cada chica hizo su pequeña aportación al empalme. Y luego lo vimos. Era gracioso, en muchos momentos inmensamente creativo, y con frecuencia brutalmente veraz en la percepción de la escuela que reflejaba. A causa de ello, pudo haber sido amenazador para algunos trabajadores del correccional.

Hubo que proyectar la película muchas veces, pues cada chica tenía que ver una y otra vez su parte y porque todas las barracas también tenían que pasar a verla. La excitación provocada era visceral. La sensación de la propia habilidad, de haber hecho algo duradero y haber demostrado al mundo que «tengo algo de valor, ya que *he hecho esto*» era palpable. Había discusiones cooperativas entre las chicas en torno a cómo mejorar cada sección. Se hacían planes acerca de cómo hacerlo la próxima vez, planes a veces demasiado elaborados, pero que mostraban la existencia de una «chispa» personal y colectiva que no se había manifestado en las experiencias escolares que habían vivido con anterioridad. Muchas de ellas se apropiaron de los libros que había llevado, que trataban de animación, de vídeo, de cómo hacer filmes escribiendo y dibujando sobre las películas, etc., y, después de leerlos, se los pasaban a otras para preparar la siguiente película que querían hacer. Nosotros, como ellas, estábamos muy excitados. Estaban *dispuestas* a hacer más cosas, *querían* leer y discutir. Fue una de aquellas ocasiones en las que el impulso educativo se había dilatado tanto que se podían hacer muchas otras cosas. Se sentían tan orgullosas de sí mismas, tan entusiasmadas, con un sentimiento tan grande de poseer unos recursos y un talento desaprovechados (ellas, tanto tiempo etiquetadas como estúpidas), que las condiciones eran las ideales para proseguir y hacer incluso cosas más serias.

Y entonces se acabó.

Nos informaron de que, si bien la experiencia era interesante y «parecía motivar a las chicas, alejándolas de sus problemas», era, en esencia, superflua. Tenían que retornar al conocimiento convencional, a sus clases compensatorias y de «capaci-

ración para la vida», que las estudiantes en el mejor de los casos toleraban y que con frecuencia rechazaban como irrelevantes y aburridas o, como decían ellas, eran una «tontería». Entonces tuvimos que enfrentarnos a las chicas y decirles que se había terminado; tuvimos que hacer frente a su incredulidad, a su rabia y a su caída en el cinismo que habíamos visto antes de empezar el trabajo de filmación.

Aquel grupo de jóvenes, tan maltratadas en las escuelas, habían aprendido a mirar la escuela, a no confiar en un sistema que no parecía ofrecerles demasiado. Por eso habían construido barreras infranqueables entre sus sueños, esperanzas y sentimientos más íntimos y las instituciones en que vivían. Pues bien, gracias a su experiencia con nosotros, habían logrado quitar muchos ladrillos de aquella pared. Habían bajado la guardia, entregando su confianza a unos profesores blancos. Habían abierto puertas dentro de sí mismas. Así se habían destapado sus talentos y se habían hecho visibles sus alegrías y esperanzas sólo para ser rechazados una vez más.

Hay un pasaje del libro de Herb Kohl, *36 niños*,⁴ en el que uno de sus estudiantes, un muchacho llamado Robert, regresa para ver a Kohl. A Robert le habían endosado la etiqueta de tonto. Pero en el curso de un año, se había transformado en la clase de Kohl: había aprendido a confiar en sí mismo y había comprendido que estaba capacitado para estar en una aula de sexto grado. Al año siguiente, cambió de escuela y de profesor, y quedó destrozado. Nada había cambiado en realidad. La nueva escuela era aburrida, alienante, represiva, incluso peor para Robert, ahora que había aprendido la posibilidad real de una escuela diferente. Estaba enfadado con Kohl. ¿Por qué le había hecho esto? ¿Cómo había podido permitirle bajar las defensas que le habían hecho posible sobrevivir a unas experiencias escolares insensibilizadoras que a diario le negaban su propia existencia como individuo y como afroamericano? ¿No hubiera sido mejor dejarle solo? En esencia, era como dejar a un hambriento que se sentara a una mesa repleta de comida durante toda una noche y luego sacarle del lugar cerrando la puerta con llave. ¿No era una in-moralidad?

Se podría y se debería extraer muchas conclusiones *a posteriori* de esta experiencia de filmación. ¿Fuimos demasiado ingenuos? ¿Debíamos haber involucrado al personal educativo y administrativo más directamente desde el principio? ¿Llegamos a pensar en todas las consecuencias y contingencias posibles? Añádase a esto los múltiples temas en torno a las cuestiones habituales sobre micropolítica de la institución, de la burocracia y de la reforma educativa, y podríamos pasarnos muchas horas detallando qué fue mal y qué deberíamos haber hecho. Pese a todo ello, aún queda una pregunta, que me obsesiona. Algo que aparece en la historia que cuento a todo el mundo al terminar las explicaciones de ética, política, tecnología, estética y currículo en la asignatura de «Currículo de escuela primaria». Es muy simple hacer la pregunta, pero muy tortuoso contestarla. ¿Debíamos hacer lo que hicimos? ¿Debíamos abrir a esas chicas el sentido de lo que podían ha-

4. Herbert Kohl, *36 Children*, Nueva York, Signet, 1967.

cer, reavivar sus esperanzas y su autoestima, sólo para vernos con la puerta en las narices antes de que ellas y nosotros pudiéramos ir más allá y construir algo sobre este despertar inicial?

Al cabo de cinco años llegó por correo una felicitación de Navidad. Era de una de las chicas de los barracones, Ramona. Una de las que más se entusiasmaron durante la experiencia de producción del filme. Casi se puso a llorar cuando vio su parte, una larga sección en la que había dibujado concienzudamente una escuela en llamas, un grupo de niños jugando a baloncesto, un trozo en que podían verse líneas y puntos multicolores que parecían bailar unos con otros. Había llegado a estar radiante. Aquello era *suyo*. Y le hizo exclamar: «¡Pero si soy buena!».

Ramona estaba ahora trabajando como artista publicitaria y quiso escribirme para decírmelo. «Probablemente no te acordarás de mí. Hice aquella película colectiva [en el barracón] contigo. Espero que te guste esta postal. La he diseñado yo.»

Aún me siento torturado por aquella experiencia. En sólo una semana, habíamos tenido un gran éxito, más incluso de lo que habíamos esperado. *Habíamos* desafiado a la política del conocimiento oficial. Habíamos empleado la tecnología de manera totalmente diferente a la de las «cabezas parlantes» del Canal Uno, o a la de los empobrecedores y aburridos ensayos de capacitación informática ilustrados antes. Pero, ¿no habíamos fracasado también? ¿No habíamos despertado unas esperanzas y un sentido de autoestima que, necesariamente, tenían que ser parcialmente reprimidos por las chicas de aquel barracón? ¿No habíamos despertado aquellas esperanzas en el corazón de las chicas sólo para hacerlas fracasar una vez más? ¿Fuimos capaces de relacionar de manera adecuada su capacidad naciente para una «educación crítica» con la idea de Freire de la «concienciación»? Con tiempo suficiente, creo que podíamos ir mucho más lejos, y que lo habríamos hecho. Pero entonces aparece Ramona. ¿Le hubieran ido bien las cosas sin la experiencia que le ayudamos a tener? Aun cuando no podamos cambiar todas las experiencias escolares, ¿no tenemos la obligación ética y política, como educadores, de luchar por dar todo el significado personal y todo el sentido político que podamos a cada experiencia, en una época de reacción conservadora y de retorno a un conocimiento elitista? La carta de Ramona es útil, pero aún quedan preguntas por contestar. Dejo que usted, lector, tenga la última palabra.

5. Véase Michael W. Apple y Linda Christian-Smith, (comps.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York y Londres, Routledge, 1991, especialmente el capítulo 1; y Lankshear con Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution*.

LA POLÍTICA PEDAGÓGICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD

Introducción

Durante lo que a lo largo de este libro he llamado restauración conservadora, es difícil mantener vivas las perspectivas progresistas y no caer poco a poco en el cinismo. Igual de difícil es mantener a la tradición crítica libre del riesgo de caer en explicaciones esotéricas y herméticas, alejándose de la política real de la gente real en instituciones reales.¹ Se trata de temas complejos, tanto colectivos como individuales. A causa de ello, requieren respuestas colectivas. Ahora bien, por ello mismo, es preciso construir una comunidad donde articular, compartir, desafiar y reconstruir estas respuestas. No voy a centrarme ahora en la realidad de las escuelas primarias y secundarias, que ya he abordado en tres capítulos precedentes, sino en mi propia actividad universitaria, en el trabajo con aquellos estudiantes universitarios que han decidido estudiar en colaboración conmigo (y no bajo mi dirección). Creo que tenemos tanto que aprender de la reflexión sobre los dilemas y las tensiones de la universidad como del caso de Ramona.

Tanto en este libro como en mis libros anteriores, debo estar especialmente agradecido a una serie de personas: las del «Seminario de los viernes». Durante los últimos veinte años, hemos reservado todos los viernes por la tarde para reunirnos mis estudiantes de doctorado, profesores visitantes de otras instituciones, activistas y yo mismo para leer el trabajo de los demás, dar apoyo a sus investigaciones, ayudar a preparar actividades políticas y culturales, o simplemente relajarnos conversando sobre cuestiones políticas y culturales relacionadas con nuestras vidas etc. Querría centrarme en lo que ocurre en este seminario de los viernes, no por-

1. Para una discusión ulterior sobre la política de este tema, véase Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* [Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación], Nueva York y Londres, Routledge, 1988.

que crea que se trata de algo totalmente único —muchos de ustedes tendrán experiencias similares, sino porque creo que puede decirnos algo de la realidad y de la política de nuestros discursos y de las prácticas en las instituciones educativas, y puede decirnos algo también sobre una política no esencialista de la educación que reconozca las diferencias y las tome en consideración en su labor,' especialmente en instituciones que pueden sufrir fuertes presiones tanto sobre el conocimiento que enseñan como sobre las conexiones que tienen (o dejan de tener) con los programas económicos de la derecha.

Lo que tengo que decir acaso sea tan sencillo que produzca decepción. Se trata de relatar el intento consciente de un grupo limitado de personas de mantener un sentido de comunidad que se base en una ética de dedicación y sociabilidad y que a la vez sea un desafío de la política vigente del conocimiento oficial y de las opiniones recíprocas que suscita; todo ello en un tipo de institución donde esto es muy difícil de mantener. En resumen, querría contar una historia de tensiones, conflictos, momentos de relajamiento y, sobre todo, de esfuerzos por mantener en funcionamiento una «comunidad» a pequeña escala, enfrentándose incluso con unas condiciones ideológicas y materiales difíciles de soportar. Esto requiere que esta historia se sitúe en el contexto de estas condiciones.

Conocimiento, política y comunidad

Por de pronto, es importante decir algo sobre los participantes del seminario de los viernes. *Todos* tienen un pasado políticamente activo y han estado comprometidos en acciones concretas encaminadas a combatir las desigualdades económicas, políticas y culturales prevalecientes o a defender los derechos que se han logrado. Para muchos, esto continúa teniendo la misma fuerza. Para otros, especialmente los procedentes de países con regímenes opresivos respaldados por los Estados Unidos, comprometerse en una acción abierta durante su estancia en este país les supondría el riesgo de deportación o encarcelamiento. Aun así, el ambiente es claramente político. Estas similitudes visibles ocultan importantes diferencias, diferencias que hacen esencial la reconstrucción constante del sentido comunitario.

A primera vista, hay dos grupos de personas en el seminario, y, si bien *no* deben exagerarse las diferencias, no hay duda de que suponen orientaciones algo diferentes. Uno, normalmente el más numeroso, estudia en el Departamento de Currículo e Instrucción. En general, son individuos con una cierta experiencia en la enseñanza y en el desarrollo curricular, en los Estados Unidos o en otros países. Sus intereses se centran en los análisis y las actuaciones políticas y prácticas en las

2. La política pedagógica que debe tener en cuenta todo esto y algunas de las dificultades concomitantes se explican bien en Elizabeth Ellsworth «Why Doesn't This Feel Empowering?», *Harvard Educational Review* 59 (agosto de 1989), págs. 297-324.

aulas, la enseñanza y el currículo, pero no por ello tienen intenciones menos políticas. Otro grupo trabaja conmigo en estudios de política educativa, concretamente en sociología de la educación. También este grupo es muy político. Ahora ;,n, sus motivos suelen estar más distanciados de la dinámica política de la actual organización escolar y abarcan temas como la política tecnológica, las formas de la cultura popular, el papel del Estado y de la dinámica de clases en las luchas en torno a la política educativa, así como las teorías de la ideología y de la subjetividad, entre otros. Ambos grupos, no obstante, son teóricamente refinados. Los miembros de ambos grupos tienen un amplio historial de lucha por las posibilidades democráticas. Ambos están igualmente decididos a continuar esta lucha y a lograr una educación diferente, en el sentido más amplio del término.

Es importante, sin embargo, entender las diferencias geográficas entre los miembros del grupo mayor. No basta con dar una lista de los países para dar una idea de la enorme importancia del tema, pero sí es indicativo no sólo de la diversidad de experiencias educativas implicadas, sino también de las diferentes historias culturales, políticas y económicas. Por ejemplo, durante muchos años ha habido miembros procedentes del Japón, Corea, Tailandia, la India, Birmania, Taiwan, Nigeria, Puerto Rico, Costa Rica, Colombia, Canadá, Inglaterra, Irlanda, Israel, Barbados, República Dominicana, Granada, Australia, Nueva Zelanda y diversas partes de Estados Unidos. Si tenemos en cuenta los que nos han visitado por un período corto de tiempo, el parecido con una asamblea general de las Naciones Unidas es enorme.

Las experiencias de los individuos implicados son muy diversas y con frecuencia presentan muchos puntos convergentes. Entre ellos figuran presidentes y organizadores de sindicatos de profesores, profesores de facultades y escuelas universitarias, miembros de movimientos feministas, líderes culturales y educativos de gobiernos socialistas democráticos recientes⁹ o de otros países democráticos, miembros de grupos disidentes de países dictatoriales, investigadores de institutos de investigación social y educativa, activistas educativos y comunitarios, activistas en ecología y derechos de los animales, profesores de escuelas primarias y secundarias, etc.

Los temas de raza, clase y género han desempeñado un papel significativo en la construcción de las diferentes experiencias. En todo momento, el grupo se compone normalmente, aunque no siempre, de hombres y mujeres a partes iguales. Siempre hay una presencia significativa de afroamericanos, afrocaribeños, asiáticos y/o latinoamericanos. Las diferencias de clase tienen muchas veces que ver con las instituciones de las que proceden las personas, desde las instituciones elitistas hasta las pequeñas escuelas de magisterio. También se manifiestan por un abanico que va desde los miembros procedentes de grupos socialmente privilegiados (de hecho son muy pocos) hasta aquellos —como yo mismo— que han vivido las condiciones de inseguridad y pobreza típicas de la clase trabajadora y tuvieron que asistir a clases nocturnas. Por último, también se han planteado asuntos relacionados con la sexualidad, y en particular experiencias de gays y les-

bianas y actitudes políticas al respecto,³ que, aun marcando diferencias entre los participantes, han dado también motivos para la solidaridad mutua.

Estas relaciones no son nunca fijas. La gente llega a graduarse; abandona la investigación o vuelve a sus trabajos o se ven obligados a irse para seguir desarrollando una lucha política en los países e instituciones de donde provienen. Cada año acceden nuevos miembros. Todos ellos llegan con sus propios programas político-educativos. Y puesto que todos los que llegan *ya están* políticamente comprometidos, también desean que se les escuche.

Las condiciones materiales de este grupo, pues —diferencias marcadas por la biografía, la experiencia política, el plan de acción y las prioridades de cada uno han hecho que la comunidad haya tenido que construirse a lo largo de determinadas líneas. Y, lo que es más importante, tiene que reconstruirse, cuidarse, alimentarse conscientemente sin cesar.

Por supuesto, todo esto ha llevado a tensiones, que me afectan de modo muy particular. ¿Cuál es *mi* papel en todo esto? ¿Soy un «líder», o «sólo» uno más entre muchos? ¿Puede la comunidad mantenerse unida pese a los compromisos políticos aparentemente contradictorios que abarca, con tantos participantes que aún piensan en términos de clases sociales, mientras que otros sólo piensan en términos feministas y/o antirracistas? ¿Puede superarse la formación que todos nosotros, como profesores y estudiantes, hemos recibido, basada en la competitividad, la puntuación, la agresividad que puede ir en detrimento del espíritu de colectividad, el estilo de «orden y mando» frente al de saber escuchar al otro. etc.? ¿Está nuestro discurso demasiado impregnado de un estilo masculino? ¿Cuenta siempre más la teoría que la experiencia personal? ¿No corremos a veces el riesgo de perder de vista el sentido de la realidad de la vida de los profesores?

Los debates teóricos y los razonamientos sobre las prioridades y las prácticas político-educativas suelen basarse en estas experiencias colectivas y biográficas. Ha sido *preciso* abandonar el planteamiento marxista consistente en explicarlo todo en términos exclusivamente de clase social. La relevancia de los análisis feministas y de las teorías de formación racial ha *tenido* que asumir una posición central. Esto ha ocurrido no «sólo» a causa de la fuerza irreductible adquirida por el sexo y la raza en nuestras teorías y acciones,⁴ sino sobre todo a causa de las ex-

3. El problema conceptual sobre cómo pensar a través de la naturaleza *contradictoria* de estas relaciones se explica en Michael W. Apple y Lois Weis, «Ideology and Practice in Schooling», y Michael W. Apple y Lois Weis, (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983, págs. 3-33; Cameron McCarthy y Michael W. Apple, «Race, Class, and Gender in American Educational Research», en Lois Weis, (comp.), *Class, Race, and Gender in American Education*, Albany, State University of New York Press, 1988, págs. 9-39.

4. Véase Ellsworth, «Why Doesn't This Feel Empowering?», y Kathleen Casey, *I Answer With My Life*, Nueva York, Routledge, 1993. El libro de Casey es un ejemplo claro del uso de biografías para ilustrar la vida política de los profesores.

5. Véase, por ejemplo, Apple, *Teachers and Texts [Maestros y textos]*; McCarthy y Apple, «Race, Class, and Gender in American Educational Research»; y especialmente, Michael Omi y Howard Winant, *Racial Formation in the United States*, Nueva York, Routledge, 1986.

Experiencias vividas por los participantes. Teoría, política y autobiografía se funden en un solo impulso.

A causa de todo esto, la idea de la diferencia se despliega por sí misma de Bifrontes maneras, forzando una unidad *excéntrica* en el seminario de los viernes. Esta unidad abarca tanto un nivel teórico/político como un nivel de interacción jurídica en el grupo. Comencemos con lo teórico.

En términos políticos y conceptuales, lo que ha ocurrido es que hemos tenido que reconocer que los puntos de vista privilegiados, normalmente aceptados, de donde suponíamos que procedían la acción y el análisis —estando éstos centrados en la dinámica de clases— han dejado de ocupar *el* lugar central.⁶ Como señalan Laclau y Mouffe en su argumentación sobre el predominio del análisis de clase en la mayor parte de la literatura de izquierdas, «el problema del poder... no puede entenderse en términos de búsqueda de *la* clase dominante o *del* sector dominante que constituye el centro de la formación hegemónica».⁷ De hecho, este centro siempre se nos escapará. Más que una lógica central del poder, hay múltiples «centros», entre los cuales los más importantes son la clase, el género, la sexualidad, la raza y el nacionalismo. Como siguen diciendo, «todos ellos constituyen lógicas sociales contingentes que... adquieren su significado en contextos coyunturales y relacionales determinados, donde siempre estarán limitadas por otras lógicas, frecuentemente contradictorias».

Por supuesto, hay abstracciones que acarrear consigo una carga muy pesada, pero al desplazar fuera de su posición privilegiada y central el énfasis tradicional en las relaciones clasistas de poder (aunque siempre apreciando su importancia), al situarlo en un plano más paralelo a esas otras dinámicas reconociendo, además, tanto las contradicciones internas como las contradicciones entre unas y otras, podremos acercarnos más a un análisis de la dinámica y de las posibilidades sociales de una acción progresista en la educación.⁸ Esto también permite dar mayor importancia a la política de los movimientos sociales que, como bien dice Wexler, puede ser el principal indicador de un giro social en materia de educación.⁹

En términos políticos, esto también ha significado que nuestro interés en una democratización radical no debería excluir *a priori* ninguna posible esfera de acción política. «Las instituciones jurídicas, el sistema educativo, las relaciones labo-

6. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso, 1985, pág. 87.

7. *Ibíd.*, pág. 142.

8. *Ibíd.* Ya he dado argumentos en contra de algunas de estas tendencias en el seno de la teoría postmoderna, que va más allá de la aceptación tácita de la lógica de estos argumentos. Véase Michael W. Apple, «Education, Culture, and Class Power» *Educational Theory* 42, (primavera de 1992): págs. 127-145. Véase también Steven Best y Douglas Kellner, *Postmodern Theory*, Londres, Macmillan, 1991; y John Clarke, *New Times and Old Enemies*, Londres, Harper-Collins, 1991.

9. Sobre las implicaciones de lo que se ha llamado la posición paralela no sincrónica, véase McCarthy y Apple, «Race, Class, and Gender in American Educational Research».

10. Philip Wexler, *Social Analysis of Education*, Nueva York, Routledge y Kegan Paul, 1988.

rales, los discursos de resistencia de las poblaciones marginales construyen formas originales e irreductibles de protesta social, y, por tanto, contribuyen [a] la... complejidad y riqueza en que debería fundarse un programa de democracia radical».

Ha habido que poner, pues, el acento en las relaciones de poder, por medio de un intento consciente de dar vida a una teoría y una práctica que no prime necesariamente una sola relación. Los debates continúan: jamás llegan a soluciones válidas de una vez para siempre. Las tensiones al respecto continúan, y nunca son sólo teóricas, sino que están también profundamente relacionadas con nuestra biografía individual y colectiva, en tanto que sujetos clasificados según la clase, la raza y el género. No obstante, con el reconocimiento de las tensiones y en el intento de resolverlas en pluralidad, se mantiene básicamente, de alguna manera, una comunidad basada en este reconocimiento.

Históricamente, también ha habido otros elementos que han dado cohesión a la comunidad. Entre los más importantes cabe contar la experiencia compartida de trabajar con profesores estudiantes. A causa del descenso de becas y subsidios para los estudios, una gran parte de los miembros del seminario de los viernes —a veces tres cuartas partes de ellos— eran empleados como supervisores en el programa de certificación de profesorado de la universidad. Oficialmente trabajaban veinte horas por semana, aunque las horas reales eran a menudo muchas más, dados los compromisos con sus estudiantes y dada su posición de «amortiguador» entre las escuelas y los maestros, por una parte, y, por otra, entre la universidad y los profesores estudiantes. Todos los componentes del seminario de los viernes que eran supervisores daban clases también en un seminario con diez o doce maestros estudiantes a su cargo. Estos seminarios solían ser un intento de repolitizar las experiencias de los estudiantes y de explorar actividades curriculares y pedagógicas más críticas y democráticas.

La experiencia compartida de supervisar y dar clases estableció un vínculo no sólo de discusiones conjuntas en torno a cómo deberían organizarse los seminarios, qué debería enseñarse y cómo deberían reflejar los compromisos democráticos declarados por los supervisores, sino también de explotación conjunta. Conforme se intensificaba la crisis fiscal del Estado y los presupuestos de la universidad se ajustaban, las cargas de supervisión de los estudiantes aumentaban, se reducían las horas y el trabajo se intensificaba. Si bien ello creó presiones, también actuó como refuerzo personal y político de las relaciones sociales entre muchos de los componentes del grupo de los viernes.

Las crisis fiscales no sólo no mejoraban, sino que iban a peor. Las condiciones de trabajo se habían hecho casi insoportables para muchos de los supervisores y se puso de manifiesto que la razón primaria de su estancia en la universidad —el valioso ambiente político/educativo de su educación— empezaba a verse afectada. Había que elegir entre leer, participar en actividades colectivas y realizar las sobrecargadas tareas de supervisión semanales, con todos sus conflictos diarios y

exigencias de tiempo. Con frecuencia, la meta personal del estudio tenía que x 1tergarse frente a los fines, igualmente constrictivos desde un punto de vista ético. de ganar suficiente dinero para vivir, pagar los estudios y los libros y hacer lo posible por ayudar a los estudiantes a convertirse en maestros reflexivos y políticamente sensibilizados.

Estas condiciones tenían múltiples consecuencias. Muchos miembros del seminario abandonaron la supervisión, en busca de una posición más cómoda como asistentes de investigación y de proyectos —subvencionados por el Estado o por fundaciones privadas— albergados en el Centro de Investigación Educacional de Wisconsin o en algún departamento. También éstos eran cada vez más intensivos términos de tiempo y de trabajo emocional, en parte a causa de que muchas de esas posiciones requerían que los graduandos tuvieran que salir frecuentemente

Madison hasta una semana para colaborar en trabajos de campo de proyectos de investigación nacionales. Otros competían por alguna plaza de ayudante en el programa, plazas que quizás no estaban tan bien pagadas a veces, pero suponían una carga menos pesada y un trato más considerado.

La intensificación planteaba también otros problemas. Una de las cosas que históricamente unía al grupo de los viernes era un programa de lecturas conjuntas. La mayoría de las semanas leíamos materiales importantes sugeridos por algunos participantes. El calendario para estas lecturas se establecía democráticamente. Las lecturas solían ser la base de las discusiones sobre economía, cultura y política, así como sobre temas de género, raza y clase. El material para debates sobre epistemología feminista, posmodernismo, el Estado o los análisis de clase y raza iban codo con codo con las lecturas sobre exámenes de ámbito nacional, currículo democrático y pedagogía crítica y feminista. Ahora bien, tuvo lugar un cambio lento pero real. Imperceptiblemente, lo que al principio eran libros enteros de lectura, luego fueron simples artículos. Si al comienzo nadie se perdía la oportunidad de leer y discutir el material, la carga laboral creciente que todos sufrían forzaba a hacer someras lecturas o a no leer en absoluto. Incluso los que no tenían la oportunidad de leer el material semanal, gozaban siempre de la libertad de venir y, haciéndose una idea de lo que se discutía, podían participar; este sentido comunitario no se alteró. Sin embargo, el número de participantes que no tenían más tiempo para hacer lecturas fue en aumento. La situación era muy parecida a la de los profesores descritos en el capítulo 6.

Ahora bien, el mero hecho de hablar sobre las condiciones materiales de los supervisores y de los investigadores comportaba el riesgo de marginar a los muchos «estudiantes extranjeros» del seminario de los viernes. Puesto que la mayoría de ellos no podían ser supervisores —no habían dado clases en los Estados Unidos y, por tanto, era difícil que llegaran a ocupar esas plazas, por muy buenos que fuesen, normalmente habían estado empleados en distintos proyectos educativos o con cargo a pequeñas becas de sus Estados. Al agudizarse la crisis económica, los efectos sobre estas personas eran tremendos.

El cambio en las condiciones económicas tuvo una profunda repercusión en

quienes procedían de otros Estados. Si bien siempre ha sido más difícil para los estudiantes del Tercer Mundo encontrar ayuda u obtener dinero para venir a los Estados Unidos —dadas las relaciones económicas de explotación entre los Estados Unidos y el Tercer Mundo, cuyo efecto queda reforzado por la actitud derechista de trato privilegiado a los nacionales frente a los inmigrantes que domina el debate público en la esfera de la enseñanza y de la política económica, entonces la amenaza se hacía más grave. Los sacrificios que se exigen a los estudiantes extranjeros para incorporarse a unos estudios, especialmente a los que eran disidentes en sus propios países y que, por tanto, no estaban nunca incluidos en las listas de ayudas del gobierno, siempre han sido muy elevados. Ahora, había que dedicar mucho tiempo y un enorme esfuerzo físico y emocional para hallar un empleo en la universidad. Podía llegar a ser extenuante, y podía afectar a cosas tan sencillas como el horario. Mientras que antes los horarios se podían organizar casi siempre de modo que quedara a salvo el tiempo para el seminario de los viernes, luego, a muchos de los estudiantes extranjeros no les quedaba la suficiente flexibilidad horaria. No sólo se les solía explotar en términos de horas de trabajo, sino que el tiempo no estaba distribuido de modo que los viernes quedaran libres. Lo que podía llevar, y de hecho llevaba, a tensiones no sólo en la asistencia al seminario de los viernes, sino por el hecho de que los estudiantes tenían que negociar constantemente las horas a fin de que les sobrara tiempo para asistir al seminario. Por otra parte, cada vez les era más difícil seguir el ritmo de las lecturas.

La mejor manera que tiene la comunidad de desarrollarse es compartiendo experiencias. Con la pérdida de las experiencias de supervisión compartidas y con las dificultades crecientes para hallar apoyo en provecho de los estudiantes extranjeros, fallaba algo importante, algo que había estado acercando a la gente. Al combinarse esto con las tensiones producidas por las distintas preocupaciones políticas, educativas y teóricas, uno podía empezar a sentir, de manera muy palpable, el resquebrajamiento parcial de buena parte de la solidaridad construida durante tantos años de esfuerzos. Todo ello se hizo aún más problemático debido a la gran rotación del grupo: en el espacio de un año tres personas terminaron su doctorado y seis nuevos miembros llegaron para estudiar conmigo. Así, el grupo no sólo se hizo considerablemente mayor, sino que, en cierto modo, era un grupo nuevo. (No pretendo referirme a esto solamente en calidad de «problema». Pero da a entender que las comunidades afectivas son totalmente contingentes e históricas. Se basan en la vida de las personas. Pero las personas y las vidas cambian sin cesar.)

Esto requirió un intento consciente de solucionar las tensiones internas del grupo. Dedicamos casi un mes a concentrarnos en la dinámica, en las preocupaciones contradictorias de la gente y en qué se podía hacer. A veces se producían situaciones emocionalmente muy cargadas, que podían ser dañinas no sólo para el grupo sino para personas concretas, en la medida en que salían temas que se podían personalizar fácilmente: el dominio de los varones, el de los que tenían el inglés como lengua materna, el de los teóricamente «más avanzados» o el de los «más aptos para hablar primero». A veces salían a la superficie expresiones de auténtica ira.

Ahora bien, pese a todo ello, parecía que la actitud de escuchar y mostrar afecto que formaba parte de la historia del seminario ofrecía una última base de apoyo. Conforme iban saliendo los problemas, más gente hablaba. Había participantes que refrenaban conscientemente sus propias posiciones, a veces muy vehementes, según iban escuchando a los que hablaban menos. La percepción de que había una cualidad especial en el intercambio, del espacio especial que creaban los viernes por la tarde y de su posible fragilidad en el ambiente actual de restauración conservadora, no sólo en la educación en general sino también en las universidades. seguía vivo «de alguna manera». «De alguna manera» no es la expresión más adecuada, por supuesto. Costaba mucho trabajo mantenerlo. La gente tenía que asumir riesgos personales, tenía que sacrificar sus propias preocupaciones y recuperar fuerzas de sí mismos para reconstruir unas normas de la colectividad que preservaran el espacio.

La actividad concreta en la universidad también coadyuvó a restaurar estos vínculos. La política pedagógica no incluye simplemente discutir lo que uno enseña o cómo lo enseña, sino también el tener en cuenta los derechos de los «enseñados» a participar conjuntamente en la creación del entorno pedagógico. Como dirían Giroux y otros, abarca la política de la voz del estudiante. Ahora bien, los programas formales de graduación en que participan todos los miembros del seminario de los viernes tienen poco espacio para la voz de los estudiantes. Concertando las preocupaciones de los grupos en los procedimientos para detener la marginación de estas voces y para reintegrar las cuestiones de género, raza, clase y sexualidad como marcos organizativos en la pedagogía y currículo de la universidad, de nuevo pasó a primer plano una unidad *descentralizada*, unidad que permitía múltiples voces políticas, aunque seguía siendo una *unidad*. Se han tomado y se están tomando decisiones que ahora empiezan a dejar sentir algunos efectos sobre la determinación de prioridades en las contrataciones, sobre los cursos que deberían ofrecerse, sobre la política del conocimiento oficial en los cursos existentes y en los nuevos, sobre la posible representación estudiantil en *todos* los comités importantes, etc.

Otro centro de preocupación estaban constituido por las relaciones de explotación laboral de los miembros que aún eran supervisores y por los ayudantes de investigación. También en este caso parecía que todos los componentes del seminario cooperaban en torno a un tema de la experiencia vivida y trataban de imaginar soluciones —quizás sea mejor decir demandas— para que la institución misma redujera la intensificación del trabajo de los supervisores y les diera más autonomía. Se ha prestado una particular atención a los asuntos salariales y a las demandas excesivas de tiempo de prestación laboral (demandas que algunas veces iban más allá de las veinte horas, o más, a la semana para las que estaban contratados supervisores e investigadores). También en este asunto han empezado a notarse las mejoras.

Finalmente, ahora se dedica mucho más tiempo a la discusión de las preocupaciones políticas e intelectuales de los demás. Se leen menos los libros y los artícu-

los de otras personas (aunque sigue siendo una obligación importante del seminario). Por contra, han adquirido mayor importancia las discusiones y la ayuda colectiva que permiten a cada uno una reflexión más a fondo sobre sus investigaciones, los artículos, las actividades pedagógicas y políticas, etc., así como las tensiones e implicaciones éticas, educativas y políticas de todo ello. Esto nos ha abierto un mayor espacio a la hora de dedicar atención a lo que ocurre en otros países representados por los participantes. El liderazgo ahora puede ser ejercido en mayor medida por todos los miembros del grupo. Así, por ejemplo, la manera en que podríamos apoyar el intento de los profesores coreanos por formar un sindicato independiente de profesores y por llamar la atención de todo el mundo sobre la represión de que este sindicato era víctima en Corea desempeñó un papel importante en nuestras discusiones y actividades.

No quiero idealizar lo que acabo de decir. Aún existen tensiones. La unidad *descentralizada* que intentamos construir es exactamente esto: una construcción. Como todas las construcciones sociales que intentan ser democráticas, es una construcción frágil, especialmente en momentos en que tantas condiciones económicas e ideológicas que ciertamente no faltan en la vida de una institución educativa pueden volverse contra ello.

Esta historia, por supuesto, no es necesariamente generalizable. Pero algunas acciones pueden ser útiles. Una comunidad, no importa cuán cuidadosamente se nutra ni cuán comprometidos políticamente estén sus miembros, no está aislada de la dinámica económica, política y cultural de las instituciones en que reside. Ni tampoco está aislada de la dinámica de raza, género, clase, etc., de la sociedad. Por muy fuertes que sean los compromisos políticos en favor de la democracia y en contra de las relaciones de opresión en la educación o en otros ámbitos —e incluso, quizás, *a causa de* ellas—, es difícil mantener los vínculos entre la gente en tiempos de ataques económicos e ideológicos contra las cosas que más estimamos.

Ahora bien, el afecto y la sociabilidad, el sentido de reciprocidad, confianza y respeto y la libertad frente a los demás, así como el compromiso de desafiar la actual política del conocimiento oficial siempre que y dondequiera que sea represiva, son cosas que pueden reconstruirse y mantenerse. Esto parece exigir el reconocimiento de una *pluralidad* de posibles intereses políticos en un marco amplio, compartido y progresista. Por supuesto, ya sabemos todo esto a un nivel teórico, especialmente los que hemos escrito o leído ampliamente sobre la necesidad de ir más allá del reduccionismo económico y de clase que ha sido tan predominante dentro de la tradición crítica. Sin embargo, saber algo teóricamente y saberlo corporalmente son dos cosas distintas. Por eso hay que prestar también una atención constante a cuáles son las voces que se escuchan dentro del grupo. Exige paciencia y voluntad de vivir en tiempos difíciles, cuando parece que la dinámica interna pone en peligro la unidad del grupo. Finalmente, igual de importante es concentrarse en actividades concretas.

En este caso, una comunidad de personas diversificadas en tantos sentidos

interesantes, aunque unificada en tantos otros, se basa en un compromiso superior: modificar la política cultural dominante y el modo en que ahora se llevan a cabo la pedagogía y el currículo. Esta política no está sólo «ahí afuera», en el supuesto «mundo real». Ya he dicho antes que tiene lugar «precisamente aquí», en las vidas diarias de todos los que trabajamos en la universidad. Nuestros mejores análisis pueden aplicarse provechosamente a nuestra experiencia diaria y a la acción colectiva con el fin de modificar las condiciones que con frecuencia hacen que estas experiencias sean menos apremiantes y ricas de lo que deberían ser. Esta acción colectiva no será fácil. No siempre tendrá éxito. Pero, en este proceso, la comunidad que se construya hará posible llevar a la práctica cotidiana el saber político que gentes como los miembros del seminario de los viernes *ya tienen* y están adquiriendo. La combinación de acción y reflexión con vistas a resolver los problemas político-culturales reales, ¿no es de esto de lo que trata la praxis?

He examinado un tipo de comunidad, en realidad sólo una comunidad limitada, que normalmente, aunque no siempre, no se extiende más allá de los muros de la universidad. Como muchos de ustedes saben, hay que rebasar estos límites, más allá de esta institución, para incluir a los profesores políticamente comprometidos, a las organizaciones vecinales, a los grupos feministas, de gays y lesbianas, antirracistas, de discapacitados y grupos sindicales y ecologistas, y a otros que proporcionen la base de amplios movimientos sociales. Estos movimientos sociales nos permitirán movernos hacia una sociedad que no se base en la explotación y el dominio en todas sus formas, sino en nuestra consideración como «sujetos corresponsables» en el «viaje hacia la esperanza». Como activista político y como antiguo presidente de un sindicato de profesores, tengo constantemente presente la importancia de que participemos también en luchas.¹² Es cierto que debemos enseñar, pero también debemos aprender ciertas lecciones aun más importantes sobre la construcción de esas unidades descentralizadas que llamamos comunidades de lucha.

¿De quién es esta historia?

He contado aquí una historia en apariencia bastante simple. Ahora bien, hay que desconstruir mi relato, puesto que aquí funciona también otra lógica política. Esta historia se cuenta desde y a través de una voz: la mía propia. Y, sin embargo, mi papel en el seno del grupo resulta prácticamente invisible en mi relato. ¿A quién represento? ¿He explotado al grupo por razones «académicas»? ¿Acaso el mero hecho de presentar una relación pública de un grupo que ha sido tan im-

12. Para un análisis en detalle sobre la importancia de estas grandes luchas, véase Michael W. Apple, *Education and Power [Educación y poder]*, Nueva York, Routledge y Kegan Paul, rev. ARK, (comp.), 1985.

portante en mi propio desarrollo, así como en el desarrollo de muchos de los participantes durante tantos años, hace algo más que convertir estas experiencias en mercancías para ser vendidas? El «profesor», asumiendo acaso inconscientemente el rol de miembro de una «intelectualidad desclasada y libre», pone su nombre en un capítulo basado en las experiencias de una comunidad. La comunidad se ofrece a la venta en ese mercado donde el capital cultural y el estatus de las personas representan la moneda de cambio: el mundo de las publicaciones e investigaciones educativas. Todos los beneficios derivados de la exposición y la venta al público de esta mercancía se juntan en mi bolsillo.¹³

Cuando presenté un borrador de este capítulo en el seminario de los viernes, hubo una intensa discusión. ¿Había entendido «bien» la historia? ¿A quién había marginado en las categorizaciones de la diferencia señaladas por mí? ¿No hubiera sido mejor poner el acento sobre las similitudes, incluido el hecho de que allí todo el mundo había venido a estudiar conmigo y que esto era el vínculo más importante?

¿No he menospreciado los momentos positivos clave, las auténticas razones por las que el seminario de los viernes merece que se hable de él en primer lugar, la gran importancia de la función desempeñada por el seminario en el fomento de la *constante* maduración política y educativa de todos sus miembros? La gente accede al grupo parcialmente formada por sus experiencias políticas y educativas pasadas y experimenta una significativa reconstrucción producida por la política y la pedagogía interna de un grupo que está en constante formación y, sin embargo, siempre disponible para cuestionarse y profundizar. ¿No se han radicalizado las feministas por los temas raciales en el grupo? ¿No se han transformado quienes tenían una orientación de clase tan profunda gracias a los impulsos feministas que tanto pesan en el seminario? ¿No es todo esto lo que da al seminario buena parte de su sentido?

Surgieron otras preguntas y otros temas igualmente políticos que también debían plantearse. Al abordar la descripción de una manera no centrada en mí mismo, ¿he presentado un retrato adecuado? y, finalmente, un capítulo como éste, ¿no se debería elaborar colectivamente?

La discusión *fue* intensa, pero nunca rencorosa, nunca hubo falta de confianza o de estima. (Pero debo insistir: se trataba de *mi* voz, *mi* construcción.) Se estuvo de acuerdo en que yo presentaría la «historia»: corregida, aumentada, desarrollada. Está claro que una «historia completa» (objetivo que, como sabemos, es inalcanzable) debería ser colectiva. Debería permitir que hablaran las voces de todos los participantes del seminario de los viernes, pasados y presentes, que des-

13. La cuestión de quién sale beneficiado de la investigación ha sido discutida, por supuesto, durante algún tiempo. Una de las mejores discusiones, desde un punto de vista feminista, puede hallarse en Leslie Roman, «Punk Femininity», tesis doctoral, University of Wisconsin, Madison, 1988. Véase también, Leslie G. Roman y Michael W. Apple, «Is Naturalism a Move Away From Positivism?», en Elliot Eisner y Alan Peshkin, (comps.), *Qualitative Inquiry in Education*, Nueva York, Teachers College Press, 1990, págs. 38-73.

nstruyeran y reconstruyeran sus historias individuales y colectivas, que fueran iii.tores de sus propias biografías. " (Ahora bien, ¿no debería versar *toda* educación justamente sobre esto? ¿No es esto lo que los programas educativos descritos en el capítulo 2 empiezan a realizar, a saber, una nueva política del conocimiento oficial?)

Así pues, lo que empezó siendo un simple objetivo —explicar la experiencia construir y reconstruir un espacio donde personas progresistas pudieran reunirse para apoyarse y sentirse apoyados unos a otros— ya no es algo tan simple, después de todo. El seminario tiene una política, y la tienen también estas explicaciones. Y al explicarlo y luchar con las relaciones de poder implicadas, debían surgir, y surgieron, nuevas preguntas políticas. El hecho de mantener con vida el grupo de los viernes, tal como se repitió varias veces durante nuestra discusión, es un hecho político en y por sí mismo. Las cuestiones políticas que aquí he planteado han surgido de esta experiencia colectiva, demostrando una vez más a esta «voz» individual lo mucho que debe a aquella colectividad. Pero, una vez más, el conocimiento es de por sí un proyecto colectivo por el que se da un nombre al mundo, respetando el pluralismo de las voces que nombran. Los análisis y relatos de este libro me han ayudado a dar un nombre a algunas partes del mundo. ¿Qué historias, qué nombres, qué luchas desearía usted añadir para hacer posible una educación más democrática? La derecha tal vez no quiera escucharlas, pero hay mucha gente en el mundo que sí quiere.

14. Véase la discusión de la política de paternidad literaria en Kathleen Casey, *Teacher As Author*, tesis doctoral, University of Wisconsin, Madison, 1988.

APPN DICE: EDUCACIÓN, PODER Y BIOGRAFÍA PERSONAL. UNA ENTREVISTA

Introducción

Lo que sigue es una entrevista, publicada en 1990, que me hicieron dos estudiantes y activistas, por quienes siento un enorme respeto: Carlos Torres (entonces en la Universidad de Alberta y ahora en la Universidad de California, Los Ángeles) y Raymond Morrow (de la Universidad de Alberta). Como ya he dicho en el capítulo introductorio, creo que es importante situar nuestras teorías en el marco de las experiencias vividas; pero igualmente importante es que su autor intente explicar la razón —tanto política como personal— de las exigencias y de las historias sobre lo que ocurre en esta sociedad.

Hay muchas formas de hacerlo. Al escribir este libro, ya he intentado varias. Finalmente, decidí que una entrevista, parcialmente en forma de conversación, sería lo mejor. Primero, nos devuelve a lo personal, algo que ya he hecho en los dos capítulos anteriores. Es difícil esconderse detrás de un muro lingüístico cuando uno se presenta como persona. Segundo, dialogar con alguien fuerza a afinar el juicio, a comunicarse activamente con otra persona de manera más recíproca y sensible. Tercero, si bien puede llevar a reducir temas complejos a trivialidades (y esto es un peligro real), permite a alguien (a mí) moverse entre diferentes «niveles». Teoría, práctica, política y biografía se entremezclan.

Pierre Bourdieu indica algunas de estas ventajas al decir que «la lógica de la entrevista... tiene la virtud de sacar a uno de las principales formas de censura que, siendo propias del terreno científico [*sic*], pueden imponerse, de modo que pueden interiorizarse tan profundamente que su presencia ni siquiera se sospecha: la censura que te previene de contestar, incluso por escrito, cuestiones que, desde el punto de vista del profesional, sólo pueden aparecer como triviales o inaceptables»!

1. Pierre Bourdieu, *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology*, Stanford, Stanford University Press, 1990, pág. viii.

También te permite «afirmar proposiciones bastante fundamentales [abiertamente] que el estilo elíptico de la dignidad académica o de la etiqueta científica te llevan a ocultar».²

Nunca he tenido afición a la «etiqueta científica» ni a la «dignidad académica», aunque he contribuido —en una proporción mayor que la representada por el conjunto de mis aportaciones escritas en una prosa no precisamente ligera— a la investigación crítica sobre la relación entre cultura y poder en la educación. El modelo de «ciencia» del que normalmente se apropian los educadores no sólo parece equivocado, sino acríptico y un poco machista.³ Si bien Bourdieu tal vez sostiene un modelo de ciencia social que, para mi gusto, es «ciencia dura» en un grado excesivo, establece sin embargo una conexión entre poder y conocimiento. El estilo académico dominante puede situar tanto al autor como al lector en un camino en el que lo «inaceptable» para ser dicho resulte ocultado.

Por supuesto, en las entrevistas se encubren también muchas cosas. Así, uno siempre trata de enseñar su cara más bonita. Ninguna persona comprende totalmente ni el significado ni las causas de sus acciones, o las razones subyacentes y con frecuencia inconscientes (y acaso menos laudatorias), de que se sigan ciertos caminos y no otros. De manera que lo que sigue es ya otra historia, mi propia reconstrucción y reflexión, que el lector indudablemente recontextualizará y reconstruirá.

Empecé este libro con la historia de mi hijo Paul. Lo termino con unas afirmaciones personales, con esta entrevista. Ambas cosas se basan en el reconocimiento de las estructuras de dominio y subordinación que acompañan la vida real de la gente. Es ahí donde la política del conocimiento oficial —y nuestra responsabilidad ética y educativa para alterarla— empieza, termina y vuelve a empezar una y otra vez.

Entrevista

Raymond: Uno de nuestros objetivos de hoy consiste en dar una apreciación de la cultura política en materia educativa presente en la sociedad americana y, concretamente, en contextualizarla un poco para los estudiantes canadienses, ya que nosotros tenemos una situación algo distinta. La clave está en que Michael Apple es uno de los representantes más importantes de una nueva corriente de estudios sobre el sistema educativo en los Estados Unidos que recibe denominaciones muy diversas (radical, crítica, etc.). A mi juicio, una de las claves para entender esta co-

2. *Ibíd.*

3. Véase, por ejemplo, Donna Haraway, *Primate Visions*, Nueva York, Routledge, 1989; Nancy Tuana, (comp.), *Feminism and Science*, Bloomington, Indiana University Press, 1989; y Donna Haraway, *Simians, Cyborgs, and Women*, Nueva York, Routledge, 1991. Un análisis provocativo de lo que esto significa para la investigación y la pedagogía en los estudios sobre educación, sobre las mujeres y otras áreas, puede hallarse en Patti Lather, *Getting Smart*, Routledge, Nueva York 1991.

riente consiste en verla en función de sus orígenes como crítica del liberalismo estadounidense, mientras que en Canadá tenemos una situación muy distinta, con la tradición socialdemócrata preexistente que desde muy pronto sometió el liberalismo a crítica. Así pues, la primera pregunta que me gustaría hacer se refiere a los orígenes del trabajo de Michael Apple en materia de educación y a la fase en que se halla su trabajo a partir de la crítica del liberalismo y de las contradicciones concretas de la sociedad estadounidense en relación con la educación.

Michael: Lo mejor es explicar todo esto en forma autobiográfica, como ya puedes imaginarte. Mi historia es extraña. Hice mis estudios siguiendo cursos nocturnos y a la vez trabajando en la imprenta de un sindicato y como camionero durante algunos años. Vengo de una familia a la que le hubiera gustado llamarse trabajadora y que era muy pobre. A causa de ello, no sabíamos si habría suficiente dinero para que pudiera ir a la universidad. Como simplemente no había dinero, tuve que buscarme la vida. De día trabajaba en la imprenta, y por la noche estudié en dos pequeñas academias donde se cursaba Magisterio, hasta que me incorporé al ejército. Sin ningún entusiasmo, por no decir más, me fui al ejército. En aquella época parecía más sensato hacer esto que ir a la cárcel. El ejército me hizo profesor. Di clases de lectura y de primeros auxilios. Al licenciarme, tuve un año de créditos en la escuela universitaria. Las escuelas urbanas de Nueva Jersey tenían poco profesorado, especialmente las destinadas a niños de las «minorías». Había dado clases en el ejército y podía decir en español «cómo está?», lo que, desgraciadamente, era todo lo que se necesitaba saber decir, al parecer, en Paterson (Nueva Jersey) para que te pusieran al frente de una clase. Empecé a dar clases a los diecinueve años como sustituto con dedicación completa. Cada mañana a las 6.45 me decían la escuela a la que iría. Casi siempre se me asignaban escuelas de niños de color, en parte porque desplegaba mucha actividad entre las comunidades afroamericanas e hispanas de Paterson. Fui uno de los miembros fundadores de la sección de Paterson del CORE (Congreso de la Igualdad Racial) y ya había hecho bastantes actividades de alfabetización e integración racial. Había zonas en las que cerraban las escuelas para negros o reimplantaban la segregación de otras maneras antes que permitir que niños blancos y negros fueran a las mismas escuelas. Yo era de los que iban en autobuses (algunos de los cuales fueron quemados) y muchos de nosotros fuimos encarcelados. Participé en protestas y luchas para recuperar las clases de alfabetización para niños afroamericanos. Así, me politicé en un momento en que había que actuar, me politicé como educador. Aunque no tenía suficiente preparación como profesor, estaba fuertemente involucrado en las luchas políticas, culturales y educativas de los EE.UU. A causa de esto, me dejaron profunda huella los conflictos raciales en torno a la política de alfabetización, la política de acceso a la escuela, etc. Esto es importante, creo yo, para entender por qué me muevo en ciertas direcciones. En este marco de experiencias y compromisos políticos juveniles resulta posible entender por qué han sido tan importantes en mi formación las luchas políticas en torno a la educación.

Raymond. ¿Pasaron todas estas cosas en la primera mitad de los sesenta?

Michael: Sí, a finales de los cincuenta y principios de los sesenta. Me licenciaron del ejército en 1962.

Raymond: Tú estuviste realmente en los inicios de toda una serie de importantes movimientos y luchas.

Michael: Sí, esto fue justo antes del movimiento en favor del cese de la guerra en Vietnam. Cuando daba clases en Nueva Jersey, tenía muy claro que había que extender este tipo de luchas en las que me había metido. En gran medida esto se debió a la ciudad de Paterson. Paterson era una de las peores ciudades de su tamaño de los Estados Unidos. Gran parte de la población recibe algún tipo de ayuda pública y el 80% de la población «minoritaria» (entre comillas) apenas tiene el derecho a una vida económica digna. Y digo «minoría» entre comillas porque la gente de color es mayoritaria en el mundo, de modo que la palabra minoría es claramente una construcción ideológica.

Era de nuevo la política lo que me llevó a enseñar de una determinada manera. Estaba muy disgustado con lo que veía a mi alrededor. Las escuelas eran un auténtico fracaso. El conocimiento se filtraba a través de currículos fuertemente ideologizados. Y las ricas culturas de las clases trabajadoras, así como la vida y la historia de la «minoría», estaban totalmente ausentes. De manera que tenía que transformar la política del conocimiento y la política de la enseñanza con mis propias acciones en el aula. Tener que llevar estas ideas a la práctica cada vez que entrabas en el aula significaba que las lecturas y el trabajo político que estaba haciendo se traducían inmediatamente en lo que tenía que hacer cada día al enfrentarme con los cuarenta y seis alumnos de mis clases. Seguía fiel a mi compromiso práctico en la política racial y de clase en Paterson, y la práctica en las escuelas, así como en la política comunitaria, continuaron contribuyendo a mi formación.

A partir de ahí me vi profundamente envuelto en la política de los profesores. Durante un tiempo, fui presidente de un sindicato de profesores. Pero me decepcioné por lo que vi, por las promesas incumplidas, todo lo cual me llevó a algunas lecturas y a algunas acciones, y en particular a adoptar posturas críticas respecto de la política liberal. Paterson era políticamente una ciudad muy controlada, sometida a lo que en los Estados Unidos se llamaba «la maquinaria del partido demócrata», gente que, siguiendo las directrices liberales de Kennedy o de Johnson, prometieron una guerra contra la pobreza. Ahora bien, sin menoscabo del trabajo que realizáramos yo y otras personas en materia de educación y política, sin importar que nos matáramos intentando cambiar las cosas en las aulas o en lo demás, los niños que iban a parar a la cárcel, a las drogas, al paro, a la pobreza eran demasiados, discriminados y muchas veces maltratados por el sistema.

Raymond: ¿Estabas en la brecha, mientras que los burócratas se sentaban en sus oficinas intentando solucionar los problemas?

Michael: Sí, aunque en Paterson no había muchas de esas oficinas. Pero esto era lo importante. Esto me irritó mucho y me llevó a buscar mis raíces políticas. Yo fui lo que se llama un «bebé con pañales rojos o rosas», broma con la que en Estados Unidos se conoce a los que tienen padres de izquierdas muy militantes. Esto significaba encontrarme a mí mismo políticamente, no sólo como activista racial, sino como continuador de una larga tradición familiar, lo que tiene más peso. Estos rasgos autobiográficos son importantes también para la teoría social, puesto que la teoría crítica suele tener sus raíces en la opresión vivida en propia carne, como muestran claramente los movimientos feministas y antirracistas. A partir de ahí, accedí a la Universidad de Columbia en un momento en que los campus universitarios estadounidenses estaban fuertemente polarizados y politizados por la guerra del Vietnam, el racismo, etc. Esta experiencia en Columbia me ofreció la oportunidad de relacionar mi propia historia educativa y política con muchas lecturas de signo izquierdista que me permitieron dotar de fundamentos intelectuales mi militancia política.

Raymond: ¿Estabas allí en 1968?

Michael: Sí. De allí pasé a Wisconsin, cosa que puede parecer divertida y que, al mismo tiempo, puede explicar por qué estoy en Madison oponiéndome a otras instituciones, especialmente dada mi política y mi intención de no tener sólo un interés por escribir, sino también por querer hacer algo. Cuando me hicieron una entrevista en Madison en 1970, había literalmente tanques en las calles en respuesta al potente movimiento antibelicista en el campus. Por aquel tiempo, ésta era una comunidad liberal, en el mejor sentido de la palabra. Cuando me entrevistaron (y durante la entrevista el edificio fue inundado por gases lacrimógenos) sabía que éste era el lugar donde quería estar. Así, pues, se trata de una historia personal y a la vez política. Finalmente, pienso que hay otras cosas que contribuyeron a mi politización. A nivel puramente personal, soy el padre de un niño afroamericano. Esto significa que no sólo debo trabajar teniendo en cuenta esta circunstancia y reflexionando a fondo sobre estos problemas, sino que debo vivir como alguien que se enfrenta al hecho de tener un niño que viene cada día del colegio enfadado, herido o asustado a causa de las polarizaciones raciales, la enorme insensibilidad por parte de la escuela, etc. Lo que refuerza mi juicio de que tengo que luchar día a día. La fenomenología de los niños, en este caso de *mis* niños, constituye un elemento determinante.

Raymond: Pasemos al contenido específico de tu estrategia de investigación. En algunas de tus reflexiones e introducciones retrospectivas, has llamado la atención sobre ciertos cambios de perspectiva, en concreto el paso de la teoría de la correspondencia a una concepción que contemple la posibilidad de una resistencia activa. ¿Podrías comentarme brevemente cómo ha afectado esto a tu trabajo?

Michael: Da la impresión de que estos cambios han ocurrido principalmente a causa de un giro en la bibliografía teórica tradicional sobre el tema. (Creo que va-

mos a tener que pensar dialécticamente sobre ello.) Por supuesto, yo estaba influido por la emergencia de nuevos debates dentro de las diferentes tradiciones críticas. Sin embargo, la actividad política determina al mismo tiempo diferentes maneras de pensar. Tengo la tendencia a ser bastante materialista en este aspecto; mis circunstancias cambiaron, y con ellas mi manera de ver las cosas. Gran parte del trabajo de que me ocupaba al principio era algo así como una fenomenología política. Tendía a combinar algunas tendencias de la fenomenología social, Habermas y la teoría crítica (antes de que se convirtieran en algo inocuo para el poder existente). Además, la persona con quien trabajaba en Columbia (Dwayne Huebner) también daba clases sobre teología de la liberación y fenomenología en el seminario teológico. Buena parte del trabajo que desarrollaba consistía en el intento de sintetizar una posición marxista no estructuralista con una fenomenología, puesto que se trataba de dos campos que quería combinar. Conforme iban fundiéndose en mi mente estas dos posiciones (cosa que también creó, por supuesto, algunas tensiones), parte del trabajo que empecé a desarrollar consistía en ver cómo aquella fusión podía ayudarnos a entender la política de clase del actual currículo, la manera de concebir las relaciones entre clase y educación y nuestra propia posición estructural como educadores. Esto significaba que tenía que dar apoyo a las posiciones antiliberales de personas como Bowles y Gintis en su obra *La instrucción escolar en la América capitalista*, o sea, lo que se ha llamado teoría de la correspondencia. Para ellos, si se entiende el currículo oculto, se entiende la escolarización, y la única manera de entenderlo consiste en comparar las trayectorias escolares de los niños según la clase social a la que pertenezcan. Aunque me sentía incómodo con estos autores, porque atacaban el papel de los profesores y porque tenían un concepto zafio de la cultura y de la complejidad de la experiencia humana, quería darles mi apoyo porque me pareció que por lo menos personalizaban un intento de politizar la cuestión y de socavar la tradición liberal, tanto conservadora como reformista. Por otra parte, quería mostrar y destacar la noción de cultura como concepto relativamente autónomo. El resultado fue *Ideología y currículo*, un libro que —al menos en eso confío— ayudó a establecer la idea de que la cultura tiene una base material, que está influida por la estructura económica, pero que no es un reflejo total de ella.

Raymond: Por tanto, tu estructuralismo buscaba la incorporación de la cultura como tema por el que estabas muy sensibilizado, desde el punto de vista práctico de la política.

Michael: Exactamente.

Carlos: Al echar una mirada sobre la tradición intelectual marxista fuera de los EE.UU., hallamos dos tendencias fundamentales, ambas en contraposición con el determinismo y el autoritarismo stalinista: el estructuralismo de Althusser y el enfoque de Gramsci. El trasfondo estructuralista se relaciona más con los orígenes franceses de Althusser que con la lectura marxista. La de Althusser es una lectura

particular de Gramsci. Que uno esté o no de acuerdo con esta lectura, no se pone aquí en cuestión. Althusser se basa en Gramsci. ¿Cómo evitarías sacar las mismas conclusiones que Althusser si estuvieras leyendo a Gramsci en aquella época?

Michael: Como he dicho repetidamente, habría que poner en tela de juicio y reconstruir buena parte de la tradición marxista. Quizás a causa de esto, me acerqué al estructuralismo de Althusser, en parte por su énfasis en las contradicciones a distintos niveles. El althusserismo no fue necesariamente una cárcel intelectual, como algunos han pretendido. De hecho, fue una lectura de aquella tradición lo que nos permitió pensar en la estructura y en los caracteres específicos de la cultura, así como en los caracteres específicos de la política. Por supuesto, en muchos sentidos es una cárcel, como puede serlo cualquier análisis estructural; pero nos permitía pensar sobre la manera en que la cultura se muestra como algo separado, nos permitía pensar en su relativa autonomía. Después de todo, ¿no es de esto de lo que trata una teoría de las contradicciones en distintos niveles? Así pues, yo estaba muy a favor de la posición althusseriana, pero, evidentemente, ésta no dejaba espacio para lo que has indicado antes, para la acción humana, para la resistencia, para la lucha, pues, en última instancia, estaba guiada por una lógica de la reproducción. Los siguientes libros que escribí empezaron a plantear estos asuntos. *Educación y poder* empezó a fijarse en la relación contradictoria, y no sólo necesariamente reproductiva, entre cultura, economía y Estado. También empezó a considerar las relaciones de género y raza, así como la dinámica de clases. *Ideología y currículo* es un análisis general sobre la dominación y la explotación. Concluye con una nota de esperanza —sobre la acción humana, el siguiente tema, aunque estaba principalmente explicada en términos de clase.

Después de escribir *Ideología y currículo* y *Educación y poder*, empecé a elaborar algún material sobre la desprofesionalización de los profesores y los correspondientes cambios en la posición de clase de éstos. (Recuerda que había sido presidente de un sindicato de profesores y había trabajado en estrecho contacto con profesores y cineastas, utilizando el cine con niños y profesores: esta actividad maravillosa no tenía necesariamente un trasfondo político, pero demostraba las posibilidades de crear significados personales y políticos diferentes en las escuelas.) Esto significaba que tenía credibilidad entre los profesores. Estuve en contacto con un grupo muy parecido al Grupo de Profesoras de Boston, con un sector de la «alianza de profesoras feministas» en Madison, desarrollando la interpretación, que estaba intentando construir, del trabajo de los profesores con todas sus implicaciones en cuanto a desprofesionalización y pérdida de control sobre el currículo. Después de escucharme atentamente durante un rato, una profesora me dijo: «Michael, ese te ha pasado alguna vez por la cabeza que estás hablando a treinta personas dotadas de un sexo concreto?». Y aquello fue como una revelación. Comprendí clarísimamente que el análisis de clases, aun enriquecido por la consideración de la resistencia y la lucha, no podía explicar el hecho fundamental de la ausencia del género en la mayor parte de nuestro trabajo. El análisis

sis de clase silenciaba por completo el hecho de que la enseñanza fuera una prolongación del trabajo no remunerado de las mujeres en el hogar. No podemos entender las relaciones de clase sin entender las relaciones de género. Aquí dispuse de la gran ayuda de mi mujer, Rima, historiadora de la medicina. El tema central de sus estudios es la lucha de las mujeres por controlar su cuerpo y sus conocimientos.

Mis intereses empezaron a desplazarse desde los recovecos de las relaciones de clases y formas no reproductivas hacia las formaciones sumamente contradictorias —en la educación y en otros ámbitos— en relación con la clase, el género y la raza en la política, la economía y la cultura. Esto requería una reconstrucción radical de la teoría althusseriana. Abarcaba una teoría de la acción humana y, con igual importancia, una teoría de la sobredeterminación, en la que la diferencia de género colabora en la producción de la clase a la vez que la contradice, y ambas cosas las suele producir y hacer entrar en contradicción el elemento racial. Estas son las *dinámicas* que constituyen la formación social. Dinámicas que se desarrollan con relativa autonomía en el ámbito de la cultura, de la economía y de la política. Ésta es una teoría reconocidamente compleja. He intentado exponerla con claridad en el capítulo introductorio de *Ideology and Practice in Schooling* y en mi trabajo con Cameron McCarthy. (El hecho de que, como sostengo, haya contradicciones *dentro* de cada una de estas dinámicas y ámbitos, y no sólo entre ellas, lo hace aún más complejo, pero, puesto que no formo parte de una Iglesia, no estoy preocupado por las herejías.)

Raymond: Esto se aproxima más a la idea original de Gramsci sin la epistemología althusseriana. En muchos sentidos, tu trabajo no se limitaba a ser un reflejo de los cambios experimentados en las obras teóricas y en las ideas de la izquierda sobre la enseñanza, sino que trataba de establecer nuevas conexiones entre los elementos de tu propia biografía, desarrollando una posición más sintética.

Carlos: Exacto. En cierto sentido parece que la teoría ilumina a la práctica, lo que es un principio de la perspectiva materialista de la cultura. Es interesante que un aspecto clave de tus escritos no proceda de tus lecturas sino de tus interacciones con la gente, y de tu capacidad para escuchar y para encajar las críticas de tus interlocutores.

Raymond: ¿Iba, en aquel momento, la teoría por delante de tu práctica, mientras que antes la práctica fue por delante de tu teoría?

Michael: En parte, aunque de nuevo la referencia es *Educación y poder*, libro que yo considero de estilo más fluido que el discurso más estructuralista sobre la reproducción de mi otra obra, *Ideología y currículo*. De ello dan razón dos explicaciones políticas y personales, así como académicas. Como ya he dicho, empecé a trabajar con un grupo de mujeres disidentes; ahora bien, también empecé a trabajar con un grupo sindical en lucha por la democratización de una fábrica de automóviles de Wisconsin. Uno de mis estudiantes era un veterano del Vietnam y

activista político. Estuve en asambleas con él y colaboramos conjuntamente en temas políticos. Como no podía encontrar trabajo como profesor, se empleó en una cadena de montaje. Intentaba trabajar con otros para formar un grupo sindical disidente dispuesto a atacar tanto la ideología y la organización del sindicato como la estrategia empresarial conservadora de la dirección de la fábrica. Me pidieron que fuera y les ayudara en la elaboración de material para la educación política. Esta es parte de mi formación: originariamente me especialicé en Columbia en el área curricular. Mi formación como trabajador curricular significaba que podía prestar algún servicio en la creación de material interesante.

Cuando empecé a trabajar con este grupo, estaba bastante claro que lo que yo estaba haciendo en *Ideología y currículo* presentaba pocos parecidos con lo que estaba ocurriendo en la vida diaria de aquellos trabajadores en la cadena de montaje. Ellos estaban dominados ideológicamente; la forma de dominio era visible, pero también era muy contradictoria, y tenían que enfrentarse con ella cada día. Así, pues, se daba este proceso dialéctico constante entre la actividad desarrollada al trabajar con el sindicato y la necesidad de repensar, ampliamente, las posiciones adoptadas por mí, tendentes a explicar cómo internaliza la gente en general estas cosas y cómo lo hacían de manera inmediata. Y, al mismo tiempo, si bien algunos de los trabajadores eran sexistas y a veces muy racistas (aunque en una proporción mucho menor de lo que pretenden ciertos estereotipos sobre la cultura de la clase obrera frecuentes en la literatura sobre el tema), su situación se parecía más a la descrita en los trabajos de Paul Willis, con su énfasis en el protagonismo activo de la clase y en la producción cultural, que a la imagen mecanicista de los modelos de la «reproducción» que pueden verse en las páginas de *Ideología y currículo*. Así, en efecto, las teorías iban por delante de la práctica, pero la práctica estaba alcanzando a la teoría y empujándola en otro sentido.

Raymond: Rodemos trasladarnos al presente? Pienso en los que trabajamos en Canadá, por ejemplo, y estamos impresionados por el desarrollo notable e increíble de las enseñanzas críticas en el campo educativo en los Estados Unidos durante los últimos diez o quince años. Pero la otra cara de la moneda, por supuesto, es la triste realidad de la política estadounidense. La administración Bush supone una prórroga de la hegemonía republicana, y el tipo de preocupaciones expresadas en tu trabajo resultan inexistentes en los medios de comunicación de masas y en las plataformas políticas (con la excepción de Jesse Jackson). ¿Cuál es tu juicio sobre las posibilidades de una transformación a largo plazo, dada la parálisis actual y la invisibilidad de lo que tú representas fuera de sectores marginales y del ámbito académico?

Michael: Ésta es una cuestión muy compleja. En general, la izquierda es marginal en los Estados Unidos. Los EE.UU. tienen una base muy populista, y el populismo puede orientarse o hacia la derecha o hacia la izquierda. Ahora mismo, con la ruptura de lo que yo he llamado en mis trabajos recientes «el acuerdo socialdemócrata», hay una alianza de la nueva derecha, una parte de la nueva clase

media que adquiere movilidad social a través de medidas de responsabilización, técnicas de dirección y otras vías, académicos neoconservadores y modernizadores económicos. La alianza está triunfando claramente en importantes aspectos. Creo que tu análisis de la situación es correcto. Parte de la tragedia que vive mucha gente en la universidad, en los sindicatos, etc., se debe a que esta misma gente ha hecho posible que esto ocurriera.

Raymond: ¿Por el ataque al liberalismo?

Michael: Sí, en parte. Déjame explicarte la nueva situación. Creo que ha habido una aproximación a una visión liberal de lo que ha venido a llamarse «derechos de la persona» por mucha gente que ahora está a la izquierda. Al principio, tendíamos a ver el liberalismo simplemente como un intento de los intereses de la clase dirigente por mistificar ciertas cosas. Cada vez está más claro, sin embargo, que muchas de las llamadas «libertades burguesas» son el resultado de luchas. No eran simples concesiones desde el poder para neutralizar la disidencia. Al contrario, se trataba de compromisos, acuerdos. Empezamos a darnos cuenta de que nuestros ataques al liberalismo en esferas como la educación y otras —correctos en muchos sentidos— llegaron en un momento en que hubiera sido más inteligente centrarse en los intereses reales de la gente en las comunidades locales. Con demasiada frecuencia nos olvidamos de cuán frágiles son estas conquistas «liberales» dentro de la larga historia de luchas que conduce hasta el presente. Creo también —y aquí es donde creo que muchos de nosotros fuimos un factor de confusión— que buena parte de nuestro discurso era una crítica negativa. La crítica negativa es, por supuesto, una forma valiosa de «dar testimonio» de la opresión, pero muchas veces no daba a la gente el sentido de lo que era posible hacer. Al mismo tiempo, se realizaba en un plano tan teórico que era incapaz de conectar con la experiencia real de la vida de la gente, y esto es trágico. Esto en parte permitió la posibilidad de crear una situación en la que la derecha era capaz de reconstruir sus formas hegemónicas a partir de la rebeldía de la gente ante sus problemas reales. Hay sentimientos populistas en los Estados Unidos, por ejemplo, hostiles fundamentalmente al gran capital, pero, de alguna manera, la derecha había sido capaz de recuperarlos. La izquierda y las fuerzas populistas debieran haber sido capaces de aprovechar estos sentimientos, pero fuimos incapaces de hacerlo, pues estábamos demasiado preocupados con nuestras elegantes abstracciones y nos olvidamos de conectarlas con la vida real. Para muchos de nosotros, nuestro único trabajo político era escribir para otros teóricos. No quiero subestimar esta tarea; estos trabajos son claves. Pero, entretanto, con demasiada frecuencia hemos dejado mucho terreno libre a la derecha en lo político y educativo, y le hemos permitido definir los centros de interés de la vida pública.

Carlos: ¿A qué puede deberse esto? Mi experiencia en los EE.UU. ha sido muy breve, pero, durante mi estancia en Stanford, tuve la sensación de que había una especie de ruptura entre la antigua y la nueva izquierda estadounidense que

afectaba a la creación de una tradición socialista. ¿Podría ser ésa una de las razones por las que el punto de ataque fuera equivocado en esta nueva ola de crítica a la instrucción escolar?

ti t ichael: No creo que el blanco de la crítica estuviera totalmente desenfocado, y sigo estando en gran parte en contra de la tradición liberal, como tradición que demasiado aislada de las raíces materiales de la opresión. Pero sí creo que la tradición liberal ha logrado valiosas conquistas, y que éstas deben orientarse políticamente de una manera distinta. Nuestra tarea, entonces, es defender y extender estas conquistas, dándoles orientaciones más democráticas en todas nuestras instituciones, tanto «públicas» como «privadas». Este es un programa de democracia radical. Algunas partes de este programa están ya ahí. Por ejemplo, la tradición socialista del trabajo democrático y antirracista en el campo de la educación es muy vieja, no es nada nuevo. Por esta razón, me opongo a ser llamado «reconceptualista». No estoy reconceptualizando nada, sino construyendo y reconstruyendo una historia completa de las relaciones entre política cultural y socialismo democrático en los Estados Unidos. Siempre hubo alternativas, y muchas de las reivindicaciones que ahora estoy haciendo, otras personas las hacían en 1910 y 1920. Si quieres que hablemos acerca de quién tiene la culpa, la tradición socialista democrática y la populista en los EE.UU. han sido marginadas conscientemente y atacadas durante décadas. Recuerda que éste es el país de las amenazas «rojas», con sus numerosos episodios. Añádase a esto la criminal historia de agresiones a los latinoamericanos, asiáticos, indios y afroamericanos, a gays, lesbianas y otros. Si bien las concepciones de la «vieja izquierda» eran muy objetables, antes que culpar a sectores importantes de la tradición crítica por su falta de vinculación con la realidad o por la no pertinencia de muchos de sus planteamientos, tendríamos que recordar la historia de su marginación forzada.

Raymond: Eso fue al final de la Primera Guerra Mundial, cuando los partidos socialistas se convirtieron en cabeza de turco debido al temor a la Revolución bolchevique en Rusia, y fueron destruidos por la represión policial.

Michael: Sí, parte de los resultados se ven en el hecho de que el movimiento sindical en los Estados Unidos es todavía uno de los más pequeños de las naciones industrializadas occidentales en porcentaje de afiliados. Los sindicatos han tenido victorias señaladas y han ayudado a establecer el acuerdo socialdemócrata. Pero también han sido debilitados por el Estado a través de la opresión y la marginación. Por tanto, queremos ser cautos antes de culpar a la izquierda de haberse dividido, pese a que aquel chiste acerca de cuántos izquierdistas se necesitan para ir a pescar es correcto. La respuesta es cien: uno para sostener la caña y noventa y nueve para discutir sobre la línea correcta. Nosotros tenemos la culpa de esto. Pero esto también forma parte de una historia más larga. Los Estados Unidos siempre se han mostrado incapaces de construir una tradición socialista democrática a gran escala, en parte porque los barcos llenos de inmigrantes que re-

gresaban eran tantos como los barcos que llegaban. Muchas veces, las personas políticamente más activas no se quedaban porque o no la realizaban o porque se echaban atrás con frecuencia ante la presión de los problemas. Al mismo tiempo, la enorme apertura del país y el hecho de que las libertades *políticas* de los varones blancos estaban garantizadas desde los orígenes mismos de la nación significaban que, a diferencia de Inglaterra, por ejemplo, estas libertades no tuvieron que conquistarse en el curso de unas luchas en las que el enfrentamiento entre clases sociales fuera decisivo. Fue en Inglaterra donde la política de clases y las luchas políticas tenían que conjuntarse. En los Estados Unidos, la articulación de esta lucha era completamente diferente. Ello implica que era muy difícil organizarse en torno a un programa abiertamente socialista en los Estados Unidos. El programa tenía que ser populista. Aunque las relaciones de clase tienen una larga historia en los Estados Unidos, tienen una peculiaridad propia en función de la historia política, cultural, racial y religiosa del país.

Raymond: Puedo hacer una pregunta relacionada con el tema? Desde el punto de vista de los observadores canadienses y europeos, uno de los rasgos más característicos de la cultura política estadounidense es el predominio de una política monotemática que refleja la ausencia del marco integrado que proporcionaría un movimiento socialista, y que el programa liberal proporcionó durante un tiempo. ¿Crees que éste es un problema que aún perdura?

Michael: Sí. Una de las cosas en las que la derecha ha tenido éxito ha sido la formación de coaliciones de grupos monotemáticos en torno a un programa concreto. Así, por ejemplo, se han formado coaliciones en torno a propuestas puntuales, como la homogeneización de la educación, una falsa «cultura común», de una libertad del pasado idealizada, una relación garantizada entre escuela y trabajo asalariado. La derecha ha sido capaz de hacer esto, de proporcionar un cobijo ideológico. En esencia, dice, pactaremos. Vosotros queréis ciertas cosas (por ejemplo, fuerzas populistas y de clases medias que quieren movilidad y oportunidades): os lo proporcionaremos a cambio de que aceptéis esta coalición al amparo de la modernización económica (para competir con los japoneses, etc.) . La derecha ha amalgamado nacionalismo y patriotismo, la defensa de la familia, las normas, la sexualidad, las drogas, etc., bajo su propio liderazgo y ha empleado estas banderas en su beneficio para el propósito de consolidar una ideología económica de «libre empresa» y difundirla por todos los sectores de la sociedad. La derecha de los Estados Unidos ha articulado eficazmente temas concretos, como los mencionados. Pero creo que son pocas las posibilidades de que esta coalición mantenga su estructura. A fin de que la modernización económica se establezca de esta manera, hace falta más flexibilidad para el «capital». Ahora, las formas ideológicas del capital, y el modo en que el capitalismo funciona económicamente significan que la mercantilización debe subvertir ciertas tradiciones sagradas y ciertas visiones del conocimiento como algo también sagrado. Así, como trabajador asalariado, no debo buscar un significado en mi trabajo (si tengo la suerte de te-

verlo): tengo que esperar hasta salir de la fábrica, de la oficina, coger las vacaciones, o debo comprar un televisor o un vídeo o ir de camping. Ahora bien, en este proceso, la disciplina del trabajo se subvierte. Al mismo tiempo, para mantener la legitimidad y crear beneficios, nuestra economía debe actuar contra las visiones románticas de la familia, del hogar y de la escuela, del puesto de la mujer como limitado a la esfera doméstica. Así, la ideología populista de la nueva derecha no puede combinarse con el impulso del «mercado libre» por ponerlo todo en venta.

Raymond: ¿Una visión del mundo a lo Walt Disney?

Michael: En parte sí, y amenazada. No puedes tener industrialización y desatar estas fuerzas del mercado y al mismo tiempo defender las posiciones tradicionales acerca de la familia y del carácter sagrado del conocimiento. Son cosas que se excluyen mutuamente. A mi juicio, esta coalición se fragmentará a la larga. Todo esto significa que disponemos de la posibilidad objetiva de formar coaliciones entre los que favorecemos la democratización de la escuela y otros grupos descontentos. Podemos formar una coalición diferente que articule a esta gente, hoy organizada por la derecha, en torno a posiciones más democráticas.

Carlos: Antes, me ha complacido mucho escucharte discutir el papel de la educación informal. A ti no se te conoce como educador informal, sino como investigador del sistema escolar. El presupuesto de que la coalición derechista no puede mantenerse indefinidamente, ¿puede llevarte a decir: sí, hace falta desarrollar nuevas formas de resistencia en la educación como base para una estrategia más «ofensiva»? ¿Es esto una interpretación correcta de tus comentarios?

Michael: Absolutamente. La parte difícil consiste en encontrar dónde está el grupo adecuado, quiénes lo van a hacer. De todos modos, esto suena demasiado estratégico, desgraciadamente, y menos orgánico de lo que intento decir. Me he desplazado hacia una posición que bien pudiera llamarse «unidad descentrada». No creo que la clase sea el motor fundamental que proporcione la única fuerza organizativa para el cambio social. En *Maestros y textos* he articulado una posición donde hay múltiples agentes y múltiples esfuerzos a la vez. Los movimientos sociales, que incluyen una dinámica de clases pero a menudo van mucho más allá de ella, son poderosos agentes.

Raymond: ¿Has estado, pues, influido por el debate postestructuralista, aunque no capturado por él, tal como pretende por ejemplo Philip Wexler?

Michael: En efecto. Philip es un buen amigo mío y hemos escrito cosas juntos, y el libro donde habla de estos temas apareció en la colección *Critical Social Thought*, que yo dirijo. Creo que sus intuiciones son probablemente correctas. Es decir, tenemos que abandonar la noción de que la clase es el único lugar desde donde los agentes humanos actúan (aun apreciando el poder de las relaciones de clase). Esto se hace evidente si abordamos cuestiones como la formación racial o la política de género, tanto en los hombres como en las mujeres. Acaso no sea sor-

pendente en mi caso, pues representa una vuelta a mi actitud anterior, en la que no sólo estaba marcado por la mentalidad de la clase trabajadora a causa del trasfondo de mi vida personal y familiar —la tradición sindical de mis padres, el hecho de haber trabajado yo mismo como impresor, etc. Como ya he dicho antes, también estaba profundamente marcado personalmente por las cuestiones raciales. Es, pues, una vuelta a mis orígenes. Pero algunas de las posiciones postestructuralistas me preocupan, y quiero ser sincero al respecto. Creo que podemos multiplicar las formas de dominio hasta el punto de que no queden organizaciones significativas que combatan la opresión. Creo que esta posición corre el riesgo de convertirse en una encarnación de la misma condición postmoderna; es decir, refleja nuestra incapacidad para ver y reconocer qué estructuras existen y cómo actúan realmente en relación con las formas de dominio y explotación existentes en la sociedad.

Voy a ponerte un ejemplo. Debo admitir que, cuando estoy en Brasil, Tailandia y otros países realizando una tarea educativa y política y participando con grupos de personas que luchan por mantener vivos a sus hijos, por *encontrar* suficientes alimentos que comer, incluso por lograr una mínima escolarización para sus hijos; cuando trabajo con otros para construir movimientos internacionales que den apoyo a estas luchas populares, por todo ello creo que las relaciones que constituyen lo que objetivamente llamamos capitalismo son mucho más opresivas que otro tipo de relaciones *en muchas situaciones*. Con nuestros intentos (muy meritorios, como muestran brillantemente las teorías feministas) por ir más allá del reduccionismo clasista y por reconocer cómo funciona la dominación de raza, clase, género, sexo y otras, hemos olvidado a veces las fuerzas masivamente estructuradoras que *existen*. Y a causa de la experiencia personal, quizás porque yo me crié en la pobreza, creo que debemos empezar a pensar a fondo en cuáles son los peligros de una posición que, si se lleva demasiado lejos, se apoya totalmente en la noción de que hay una multiplicidad infinita de discursos de poder. Demasiado fácilmente se puede acreditar la idea de que todas las formas de opresión son iguales, ¿no es así? Por razones políticas, no creo que podamos decir esto. Por supuesto, debemos organizarnos con la gente a partir de su propia experiencia de la opresión. Esta es la urgencia fenomenológica, ésta es la política cultural. Sin embargo, debo admitir que en lo más profundo de mi corazón no creo que todas las opresiones sean iguales, creo que hay resultados perniciosos que proceden del movimiento nacional e internacional por hacernos participar a todos de los «beneficios» de la economía, la cultura y la política capitalistas. Y esto no es sólo una metáfora: éstas son las condiciones objetivas reales. La política de producción no ha sido totalmente sustituida por la política de consumo. El discurso *es* una expresión de poder y tiene una función liberadora; pero a menos que reconozcamos sus limitaciones y el actual exceso de teoría, correremos el riesgo de caer en nuestro propio engaño, mientras el mundo se derrumba alrededor de nosotros y se destruyen las vidas y esperanzas de personas concretas. Es importante, sin embargo, que aquí no se me entienda mal. *No* quiero menospreciar el gran poder de la

opresión de raza, de género y de sexo ni las tensiones que comportan. La brutalidad de la opresión de la mujer en lo que se llama la «esfera doméstica» es exactamente esto: brutal. No obstante, quiero insistir en las condiciones *materiales*, cosa que olvidamos al considerarlo todo «discursivamente». Así, aunque el discurso su propia materialidad, creo que hay auténticos peligros, aunque tenga también ventajas, en el hecho de ver el mundo sólo como un «texto». Aquí no soy ni esencialista en cuanto a las clases sociales ni reduccionista en lo económico. Sin embargo, vivir bajo el capitalismo significa algo, y creo que esto no debería olvidarse.

Raymond: Pasemos a considerar un poco el sistema mundial y en concreto la relación entre los países metropolitanos y los países dependientes.

Carlos: Queda claro por esta conversación que nosotros tres somos ajenos a la ideología predominante en la sociedad [norte] americana. Pero yo por partida doble, puesto que vengo de una sociedad del Tercer Mundo. Mi pregunta es la siguiente: ¿cómo podemos estudiar la creación de un profesor transformador, que es parte de un sistema más extenso de dominación y control en una sociedad metropolitana, en el contexto del sistema mundial?

Michael: Creo que uno tiene que luchar allí donde está. No quiero menospreciar el tema de la comprensión del contexto internacional en que vivimos. Hay que interpretar todas nuestras acciones en términos relacionales. Por ejemplo, tomemos el hecho de que para hacer esta entrevista venimos a esta habitación y encendemos la luz. Este acto podemos interpretarlo a la manera positivista, como un hecho objetivo. Simplemente podríamos decir que Michael Apple ha entrado en esta sala en que teníamos que grabar y he encendido la luz. Ahora bien, esta interpretación no es suficientemente social. No reconoce que no sólo he encendido una luz, sino que, al hacerlo, tenía una relación social anónima con los mineros que han extraído el carbón, muchos de los cuales han muerto o han resultado gravemente heridos, o han sufrido enfermedades de larga duración, a fin de producir la electricidad necesaria para que yo pueda encender esta luz. Así pues, creo que queremos pensar en estas cosas en términos de nuestras relaciones concretas con la gente. Obviamente, esto requiere que pensemos en términos internacionales. Estoy de acuerdo con esto. Ahora bien, también hay un aspecto teórico y político al abordar el cambio de mentalidad de los habitantes de los países del centro, que ahora no reconocen que sus comodidades se basan en el trabajo de los habitantes de naciones más pobres. En la medida en que los cambios en el centro imperialista repercuten en las vidas de las personas que viven en otras partes, creo que no tenemos otra alternativa más que comprometernos con la educación política de profesores, niños, adultos y otros, para poner muy en claro cómo nuestra vida diaria está ligada a un sistema de dominación. Es importante para nosotros entender que, para hacer menos opresivas las condiciones culturales, políticas y económicas de los pueblos del Tercer Mundo, hay que hacer cambios no sólo en Haití, Sene-

gal, México, Nicaragua o donde sea, sino también en el centro del capitalismo, en el vientre de la bestia, en los Estados Unidos.

Siempre tengo presente estas cosas porque muchos de mis estudiantes provienen de países recién democratizados o sometidos a gobiernos opresores. También paso mucho tiempo en países del Tercer Mundo, y, de hecho, ya he sido arrestado y expulsado de una dictadura asiática por hablar contra la política antidemocrática del gobierno en materia de educación y política. Esto significa que nosotros, como educadores, debemos enfrentarnos a las estructuras antidemocráticas dondequiera que estén. Sea cual sea el poder de la educación, puede dejar muy claro a los profesores cuáles son estas estructuras. No digo que esto vaya a cambiar la totalidad de las múltiples opresiones en un ámbito internacional, pero creo que, en la medida en que puedo llamarme a mí mismo educador, no tengo otra alternativa sino actuar.

Ahora bien, las relaciones «centro/periferia» no agotan estos temas. Dentro del Primer Mundo hay un Tercer Mundo. No sólo estoy hablando de lo que ocurre en Argentina, Chile o Brasil. También tengo que hablar del Tercer Mundo en los Estados Unidos, y ésta es parte de la lucha que mucha gente también debe entender. No sólo estamos exportando clase trabajadora de los Estados Unidos o Canadá a México, Malaisia, Haití, etc. Estamos explotando a las poblaciones del Tercer Mundo en los Estados Unidos. Las estamos destruyendo al mismo tiempo mediante la política económica y educativa y sus efectos discapacitantes. Se trata de naciones dentro de la nación, y la práctica educativa en este sentido es muy importante. Esta es mi parte gramsciana. Se trata de cercar el centro imperialista no sólo desde fuera del país, sino también desde dentro, con formas culturales y políticas alternativas. Así, nuestra tarea consiste también en cercar las estructuras de dominación y explotación cultural y económica de nuestro país y en construir nuevas alternativas dentro de nuestras fronteras. Esto, por supuesto, implica un trabajo concreto a nivel de pedagogía y currículo, recuperar la memoria colectiva perdida de nuestras luchas y continuar el camino que Raymond Williams ha llamado la larga revolución.

Raymond: Me gustaría sugerir una última cuestión, sin la voluntad de suscitar divisiones en el seno de la investigación radical y crítica en materia de educación. ¿Cómo contestarías al tipo de estrategia representada por Henry Giroux y, en concreto, a su énfasis sobre el lenguaje de la posibilidad, etc., y su intento de basarse en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, así como su relación con Paulo Freire? ¿Cómo ves todo esto en relación con el tipo de estrategia que tú representas?

Michael: Henry y yo hemos sido amigos durante muchos años. Yo fui uno de los primeros en reestablecer la tradición cultural neomarxista a principios de los años setenta en los Estados Unidos, antes de que Henry y otros se unieran a mí. Cuando Henry empezó a escribir, me enviaba todo su material. 'En este proceso, ambos aprendimos mucho uno del otro. Se trata de una persona muy inteligente,

con una excepcional capacidad de síntesis. Todos nos apoyamos en alguien. Durante algunos años, Henry se apoyó en mí, y a veces yo me apoyaba en él. Hubo momentos en que nos criticábamos mutuamente por escrito y de otras maneras. Ahora bien, esto hay que hacerlo de una manera cooperativa. A veces no estamos de acuerdo. Por ejemplo, se puede correr el riesgo de un exceso de abstracción en su trabajo. Hay momentos en que tenemos que establecer una relación con las vidas de la gente y esto pide un nivel de concreción que Henry a veces no proporciona. Si bien soy menos optimista que él respecto a las tradiciones postestructuralista y posmodernista, actualmente soy menos entusiasta que él respecto a la teoría crítica, quizás debido a que mi formación fue inicialmente habermasiana. Yo abandoné esta línea por razones conceptuales y políticas, en parte porque creo que otras escuelas (por ejemplo, la neogramsciana y la demócrata radical) lo expresan mejor y más claramente, inspirando un tipo de política diferente y más democrática. Por otra parte, considero que el trabajo que está haciendo con Aronowitz en temas como la construcción de un «lenguaje de la posibilidad», en el debate Bloom-Hirsch en los Estados Unidos y en el campo de la teoría antirracista y poscolonial tiene una enorme importancia para la política cultural. De modo que no haré sino apoyar su trabajo, aunque él quizás, como muchos de nosotros, podría valorar más las críticas de nuestro trabajo, y en cambio, a veces, reacciona de manera excesiva contra los progresistas, que puedan estar en desacuerdo con algunas de sus ideas. Los dos tenemos que enseñar y aprender al mismo tiempo. Sin embargo, la facultad me eligió como árbitro exterior en su contencioso, a propósito de su contratación, con la Universidad de Boston, donde fue tratado de manera brutal y poco ética. Entonces le di todo el apoyo que pude.

Creo que nuestra tarea consiste en criticarnos mutuamente en el mejor sentido, de aprender unos de otros; si no, ¿cómo se desarrollará la tradición y ésta aprenderá de sus errores? Precisamente *porque* estamos en una izquierda democrática, debemos adoptar un tipo de apertura y de conducta democrática en nuestro discurso. Debemos dar la bienvenida a la crítica —siempre que sea abierta y honrada si no queremos repetir los errores contra los que se supone que luchamos.

Carlos: Has tomado muchas ideas prestadas de Freire. ¿Cuál sería tu mayor crítica del enfoque de Freire? ¿Cuál es la idea que más te ha impresionado de Freire?

Michael: Hay pocas personas a cuyos pies me pondría, y Freire es una de ellas. Estoy orgulloso de conocerle. Pero con todas las personas hay momentos, hay cosas que debemos criticar. Tendemos a crear dioses. Sé que esto no es cómodo para Freire. Cuando estuve en Brasil, me di cuenta de que había muchos progresistas en desacuerdo con él, y uno de los inconvenientes de crear dioses es que olvidamos la existencia de debates sobre el trabajo de estos supuestos dioses en sus propios países. Lo primero que haría es analizar de qué tratan los debates sobre la teoría pedagógica de Freire que están teniendo lugar en el propio país donde nació esta teoría. En este sentido, podemos estar seguros de que no estamos importando cosas que se podrían potenciar vinculándolas con las tradiciones de las

que surgieron, que son múltiples y muchas veces conflictivas. Podríamos entender entonces mejor su fuerza y su flaqueza, en vez de verlas como simples recursos político-pedagógicos utilizables en cualquier lugar sin las reconstrucciones y reflexiones precisas para enfrentarse con sus contradicciones.

Si bien estoy totalmente de acuerdo con la idea de que uno empieza su propia pedagogía a partir de las experiencias vividas de los agentes y que hay maneras de estimularlo —y aquí Freire no tiene parangón en el mundo, en otros sentidos soy probablemente más gramsciano, por cuanto creo que hemos cedido demasiado en el contenido. Estoy preocupado por la idea que sostienen algunas personas, en el sentido de que, al promover una formación política junto con la gente, lo que representa un proceso lento, damos por supuesto que el conocimiento que abusivamente llamamos «burgués» no es esencial para emprender esa tarea. Suponemos que los recursos necesarios ya están en la comunidad y que «nosotros» no necesitamos llevárselos. Creo que todo este conocimiento, incluso en las disciplinas tradicionales, fue construido a expensas del trabajo de esta gente. Y, por consiguiente, es suyo y merece ser suyo. Aún iría más allá —aunque la pedagogía podría ser la misma— y me tomaría mucho más en serio la cuestión del contenido. También creo que corremos el riesgo de apropiarnos, haciéndolo políticamente inocuo, de un material muy valioso desarrollado en el Tercer Mundo y elaborado en la lucha. En este sentido, contribuimos a la pérdida de su contenido crítico con miras a la liberación. Como he dicho, no creo que esto sea fácil de trasladar a nuestras aulas y no creo que las condiciones sean exactamente las mismas. Así que creo que debemos adaptarlo y reconstruirlo en torno a los temas y las estructuras de la vida de la gente real en los países industrializados. Debemos ir con mucho cuidado para no crear otro vagón de carga.

Creo que, de hecho, lo que hacemos con demasiada frecuencia es hacer de Freire un modelo fácil, una simple técnica transportable, una técnica que uno puede sacarse del bolsillo, olvidando que su teoría surge de una lucha, y tiene que relacionarse y reconstruirse con el pueblo. Así, veo muchos riesgos. Pero, por otra parte, el enfoque de Freire constituye un progreso tan grande respecto de las maneras normales de pensar en la educación informal, respecto a cuál es el conocimiento apropiado que hay que enseñar y respecto a cómo podemos articular críticamente la enseñanza, que actuaríamos de mala fe si no dejáramos que influyera en lo que hacemos.

Nuestro trabajo es una forma de hacer política cultural. Esto significa que todos nosotros debemos trabajar en lo que Williams ha llamado el «viaje hacia la esperanza», la «larga revolución». Hacer menos, no emprender esta tarea, es ignorar las vidas de millones de estudiantes y profesores de todo el mundo. No actuar es dejar que los poderosos triunfen. ¿Podemos permitirnos este lujo?